

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**PROCESSOS CRIATIVOS NA VELHICE NUM CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: O DESENHO E A PINTURA COMO
CONHECIMENTO ESTÉTICO E ARTÍSTICO**

TANIA REGINA ROSSETTO

**MARINGÁ
2013**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**PROCESSOS CRIATIVOS NA VELHICE NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO
NÃO-FORMAL: O DESENHO E A PINTURA COMO CONHECIMENTO
ESTÉTICO E ARTÍSTICO**

Dissertação apresentada por TANIA REGINA ROSSETTO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^(a). Dra.: REGINA TAAM

MARINGÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

R829p Rossetto, Tania Regina
Processos criativos na velhice num contexto de
educação não-formal: o desenho e a pintura como
conhecimento estético e artístico / Tania Regina
Rossetto. -- Maringá, 2013.
194 f.: il., color., fotos.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Tegin Taam.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Velhice. 2. Educação não-formal. 3. Conhecimento
estético. 4. Conhecimento artístico. 5. Criação
artística. I. Taam, Tania Regina, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 374.00846

AHS-001513

TANIA REGINA ROSSETTO

**PROCESSOS CRIATIVOS NA VELHICE NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO
NÃO-FORMAL: O DESENHO E A PINTURA COMO CONHECIMENTO
ESTÉTICO E ARTÍSTICO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^(a). Dra. Regina Taam (Orientadora) – UEM

Prof^(a). Dra. Maria Inês Hamann Peixoto – UFPR - Curitiba

Prof^(a). Dra. Analete Regina Schelbauer – UEM

Prof^(a). Dra. Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta –
UFPR - Curitiba

Prof^(a). Dra. Regina Lúcia Mesti - UEM

Data de Aprovação
22/02/2013

Dedico este trabalho a todos que, de forma direta ou indireta, dele fizeram parte. Somos seres sociais e históricos, portanto, a criação de uma nova realidade depende de muitas mãos, em sua grandeza, imensuráveis.

[...] a verdade não é relativa nem absoluta, é histórica. E a história da humanidade tem sido história de lutas. E lutando, confrontando, transformando o mundo e nossas relações sociais que aprendemos verdades necessárias a esta mesma transformação.

(DELLARI JUNIOR, 2009)

ROSSETTO, Tania Regina. **PROCESSOS CRIATIVOS NA VELHICE NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: O DESENHO E A PINTURA COMO CONHECIMENTO ESTÉTICO E ARTÍSTICO**. 194 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Regina Taam. Maringá, 2013.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo situar o tema no mundo contemporâneo efetuando uma leitura sistematizada em relação aos processos criativos na velhice, num contexto de educação não-formal, por meio do desenho e da pintura como conhecimento estético e artístico. Ademais, objetiva também, produzir subsídios didáticos para o ensino da arte às pessoas idosas. A pesquisa é de caráter qualitativo, fundamentada na concepção do materialismo histórico dialético, tendo como recurso metodológico a pesquisa participante por meio da realização de um curso de desenho e pintura vinculado a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá. A problemática considera as pessoas idosas como ex-trabalhadores desgastados pela organização do trabalho capitalista, que tiveram separadas as ações físicas das mentais. Destarte, buscamos as possibilidades de estabelecer no processo de criação artística a liberdade físico-espiritual do trabalho, caracterizando um sentido mais amplo do trabalho humano de transformação da natureza e de autoconstrução. Foram levantados alguns fragmentos reflexivos sobre a velhice enquanto condição humana e sobre o papel da educação não-formal em relação à população idosa. O conhecimento estético e artístico, as ideias centrais da estética de Lukács, a educação estética, as possibilidades de criação artística e seus condicionamentos sociais e históricos diante do sistema de produção capitalista serviram de base para as análises da experiência em arte dos idosos. Concluímos que os trabalhos artísticos realizados no decorrer dos encontros, por não atenderem às leis do mercado ou às especificações próprias das mercadorias, configuraram um ato de criação livre, mesmo considerando as determinações históricas e sociais capitalistas. Assim, o trabalho humano pode sim ser efetuado em sua liberdade e totalidade, física e espiritual, mas não sem luta, não sem ações revolucionárias. Ao finalizarmos, mesmo que de forma provisória esta pesquisa, esperamos contribuir com o processo de ensino e aprendizagem enfocando os processos criativos na velhice sem perder de vista a pessoa humana, seja criança, jovem ou idoso.

Palavras-chave: Velhice; Educação não-formal; Conhecimento estético e artístico; Criação artística.

ROSSETTO, Tania Regina. **CREATIVE PROCESS IN OLD AGE IN A CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION: DRAWING AND PAINTING AS AESTHETIC AND ARTISTIC KNOWLEDGE**. 194 folhas. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Regina Taam. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This paper aims to situate the issue in the contemporary world by conducting a systematic reading in relation to creative processes in old age, in a context of non-formal education, through drawing and painting as artistic and aesthetic knowledge. Moreover, this paper objective also produce educational subsidies for art education for the elderly. The research is qualitative, based on the concept of historical dialectic materialism, having as methodological resource the participant research through the fulfillment of a drawing and painting course linked to the Opening University of the Third Age of the State University of Maringá. The problem considers the elderly as former workers worn by the organization of capitalist work, which had separated the physical actions of mental. Thus, we seek opportunities to establish in the process of creating artistic the physical-spiritual freedom of work, featuring a broader sense of human labor of nature and self transformation. Some reflectives fragments were raised about old age while human condition and the role of non-formal education in relation to the elderly population. The aesthetic and artistic knowledge, the keynotes of Lukács aesthetics, aesthetic education, the possibilities of artistic creation and its social and historical conditionings on the system of capitalist production as the basis for the analysis of the experience in elderly art. We conclude that the artwork made during the meetings, by no attended to the laws of the market or to the specifications themselves of the goods, configured an act of free creation, even considering the historical and social determinations capitalists. Therefore the human work can be done in its freedom and entirety, physical a spiritual, not without struggle, not without revolutionary actions. As we finish, even in provisional form this research, we hope to contribute with the process of teaching and learning, focusing the creative processes in old age without losing sight of the human person, whether a child, young or old.

Key words: Elderly; Non-formal education; Aesthetic and artistic knowledge; Artistic creation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A VELHICE COMO CONDIÇÃO HUMANA.....	16
1.1. A velhice e as condições sócio-econômicas contemporâneas.....	27
2. A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA TERCEIRA IDADE.....	37
2.1. Aproximações e diferenças entre a educação formal e não-formal.....	43
2.2. A pedagogia libertadora e a educação não-formal na Terceira Idade.....	49
2.3. A educação não-formal na Universidade Aberta à Terceira Idade.....	60
3. O CONHECIMENTO ESTÉTICO E ARTÍSTICO.....	66
3.1. As ideias centrais da estética em Lukács.....	71
3.2. A educação estética.....	77
4. O PROCESSO DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA.....	85
4.1. O processo da criação artística nas sociedades fundadas no sistema de produção capitalista.....	92
5. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTÍSTICA DOS IDOSOS NA UNATI.....	99
5.1. Composição bidimensional: o desenho como experiência.....	102
5.2. Representação da figura humana: um percurso histórico e social.....	107
5.3. Desenho de silhueta: o contorno de si.....	109
5.4. Arte e trabalho: o desenho das mãos.....	112
5.5. Composição pictórica: a mistura das cores.....	114
5.6. Processo de humanização: a representação das mãos.....	117
5.7. Caminhos trilhados: a representação dos pés.....	122
5.8. Criações possíveis: sapatos de trabalhadores.....	125
5.9. Sentidos humanos: a representações dos olhos.....	127
5.10. Questões de gosto: a representação da boca.....	130
5.11. Linhas de expressão: o rosto e seu conjunto.....	135

5.12. Acabamento dos trabalhos: a necessidade da moldura.....	138
5.13. Exposição dos trabalhos: a composição com o outro.....	140
5.14. Corpo delineado: a criação de uma nova realidade.....	141
5.15. Arte exposta: a possibilidade de novas significações.....	147
5.16. Amigo secreto de imagens: o ser em si e o ser para o outro.....	150
6. ANÁLISES DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTÍSTICA DOS IDOSOS NA UNATI.....	154
7. CONCLUSÃO.....	165
REFERÊNCIAS.....	170

SIGLAS

- COEPE - Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- INSS - Instituto Nacional de Seguro Social.
- LDB - Diretrizes e Bases da Educação.
- OMS - Organização Mundial de Saúde.
- PNE - Plano Nacional de Educação.
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.
- SESC - Serviço Social do Comércio.
- UEM - Universidade Estadual de Maringá.
- UNATI - Universidade Aberta à Terceira Idade.

INTRODUÇÃO

Quando criança adorava ouvir as histórias de meu avô; dizia-me de um tempo em que o tempo é que perguntava pro tempo que tempo que o tempo tem, dizia-me das aventuras vividas em incríveis mundos imaginários, dos bichos que falavam, das montanhas que floresciam diante dos olhos, dos rios que corriam sem nunca se cansar, das florestas encantadas, das festas no céu, da lua cheia e das assombrações; isso parecia transportá-lo para mundos distantes, mundos estes que preservavam intactos toda a sua força e vigor juvenil. Ele não envelhecera, continuava jovem, um velho homem jovem com a cabeça cheia de imaginação transbordante e, ao guardar segredos, era denunciado pelo brilho de seus olhos.

As imagens materializavam-se a cada nova história, a cada desenho na areia, a cada rabisco no chão, devagarinho. Os desenhos animavam nossas aventuras imaginárias, meu avô participava dessas sessões de rabiscos de forma vivaz e os desenhos tornavam-se coletivos, uma mistura de traços trêmulos e firmes de ambas as partes. Lembro-me que não tínhamos cadernos como suporte para o desenho; naquele tempo caderno era coisa rara e seu destino era o estudo na escola, nem tínhamos lápis de cor, pois esses tinham o mesmo propósito dos cadernos, a educação formal. Mas isso não representava um problema que não pudéssemos resolver, preparávamos um arsenal de pedaços de tijolos, argila colorida e pedaços de carvão, meu avô cortava e secava ao sol fatias de mandioca, elas ficavam parecidas com giz de professor, em lugar dos cadernos e papéis tínhamos o terreiro de secar café.

Desenhávamos ao anoitecer, depois que o café era amontoado e coberto com lona para não apanhar sereno. À noite o céu refletia miríades de estrelas e a lua mostrava-se tímida ou em plena força de acordo com cada uma de suas fases.

São boas lembranças, e o gosto pela arte que hoje trago em mim tem suas raízes firmadas no terreiro de café, em meio aos rabiscos de giz de mandioca, borrões de carvão e sóis desenhados com pedaços de tijolos, a quatro mãos.

Hoje, falamos e ouvimos falar de imaginação e criação na infância, vários estudos foram e são realizados, em diversas áreas do conhecimento: psicologia, sociologia, educação, arte. Pesquisas demonstram como é importante dar suporte à criatividade das crianças, como esse processo se desenvolve e o que fazer para que isso seja potencializado. Mas, pouco se fala ou pouco se ouve falar de imaginação e criação na velhice.

Será isso coisa de criança e de pessoas mais jovens?

O senso comum nos leva a crer, que, com o passar da idade, o potencial criativo vai também “envelhecendo” e perdendo seu vigor e importância. Será isso uma verdade?

Conformada pelo senso comum, a pessoa idosa parece impedida de imaginar e criar novas formas de vida que, no entanto, podem ser, em parte, possibilitadas pela criação artística. Em sentido contrário, cremos que a retomada deste desenvolvimento é possível e necessária à vida humana em todas as suas fases, da infância à velhice.

Neste panorama, propomos a arte como criação e como conhecimento, um conhecimento pautado na realidade concreta, partindo da experiência social da vida dos integrantes. Utilizamos o desenho e a pintura como meios, por entendê-los como técnicas artísticas integradas à cultura humana, que proporciona um processo interativo observado no ato de apreciar, conhecer e criar novos objetos.

Partindo dessas premissas, assim como da análise da organização do trabalho no modo de produção capitalista, que, segundo demonstra a filosofia marxiana, separa as ações físicas das mentais no âmbito da produção, desgastando física e emocionalmente o trabalhador, a problemática desta pesquisa consiste em buscar respostas para a seguinte questão: as pessoas idosas, como ex-trabalhadores podem restabelecer, no processo de criação livre do trabalho artístico, a liberdade e a totalidade físico-espiritual do sentido original do trabalho humano como produção da vida e de autoconstrução?

Para responder a essa questão, temos por objetivo, em primeiro lugar, investigar como se desenvolvem os processos de criação artística na velhice, acompanhada do conhecimento estético, num contexto de educação não-formal, especificamente nas técnicas do desenho e da pintura. Em segundo lugar, situar o tema no mundo contemporâneo efetuando uma leitura sistematizada em relação

à organização dos processos criativos na velhice, seguido pela produção de subsídios didáticos para o ensino da arte às pessoas idosas.

A metodologia utilizada no presente estudo é de caráter qualitativo, fundamentada na concepção do materialismo histórico dialético, tendo como recurso metodológico a pesquisa participante por meio da realização de um curso de desenho e pintura estruturado segundo concepções da pedagogia histórico-crítica.

No primeiro capítulo, considerando a pessoa idosa, sem perder de vista o Homem¹ em todas as fases de sua vida, abordamos a velhice como condição humana, questões relativas à decrepitude, à finitude, aos preconceitos, assim como as mudanças sociais necessárias em relação às pessoas idosas, diante das condições sociais contemporâneas.

No segundo capítulo discutimos o papel da educação, estabelecendo diferenças e aproximações da educação formal e não-formal, apontando alguns dilemas e implicações para a vida do idoso, bem como pontos relevantes sobre a pedagogia libertadora e as contribuições de Paulo Freire na estruturação da educação não-formal. Por fim, discorreremos sobre a constituição da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), em especial, a UNATI da Universidade Estadual de Maringá, a qual esta pesquisa se vincula, e o seu papel perante a sociedade e a população idosa.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre o conhecimento estético e artístico. Apoiados na concepção histórico-dialética, a arte é apresentada como uma categoria do trabalho livre, que permite ao Homem uma visão mais ampla do mundo e da própria realidade social e histórica. Neste panorama, destacamos as ideias centrais da estética em Lukács, discutindo, ainda, a educação estética e a importância de se conhecer as obras do passado e a utilização de referências da cultura elaborada como forma de estruturar e significar o presente, criando novas realidades.

No quarto capítulo enfatizamos a importância do processo de criação artística, seguido por algumas considerações sobre esse processo na velhice, apontando o ato criativo como uma ação possível e necessária a todos. De forma breve, abordamos processo de criação artística no sistema capitalista de

¹ A palavra Homem será escrita com a inicial maiúscula, no sentido de humanidade.

produção e sua visível hostilidade em relação à arte, aqui compreendida como uma das formas de trabalho e de comunicação humana, como uma das linguagens que media a estruturação do pensamento elaborado e suas possibilidades de subsidiar a imaginação e a criação.

No quinto capítulo, apresentamos as experiências estéticas e artísticas vividas pelo grupo da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá (UNATI/UEM), incluindo a descrição da sequência por mim orientada, das atividades realizadas em cada um dos encontros, seguida da comentários e posicionamentos dos integrantes do grupo de pesquisa. Foram incluídas imagens fotográficas que registram os caminhos percorridos ao longo do processo de criação.

No sexto capítulo, seguem-se as análises dos dados obtidos na pesquisa, articulando teoria e prática.

1. A VELHICE COMO CONDIÇÃO HUMANA

O Relógio
Diante de coisa tão doida
Conservemo-nos serenos
Cada minuto da vida
Nunca é mais, é sempre menos
Ser é apenas uma face
Do não ser, e não do ser
Desde o instante em que se nasce
Já se começa a morrer.
(Cassiano Ricardo, 1966)

Envelhecer é aproximar-se da morte, o humano é mortal, finito. Mas esta condição não é encarada de modo natural e sereno, não nos dias de hoje, mas também não o foi em tempos mais remotos da civilização humana. É fato que o Homem sempre buscou a eternidade, de maneira consciente ou não, e, com o intuito de assegurar a vida eterna, desenvolveu diversas ideias da morte e rituais que representam a continuidade da existência, mesmo depois de mortos.

Mas, se a vida é incerta, muito mais será a garantia de uma vida após a morte. Neste ponto obtemos respostas diferenciadas de acordo com as diversas religiões filosofias. A incerteza da vida e a antevisão das intempéries da morte podem tornar ainda mais ferrenha a crença em outra vida, a crença em seres divinos que possam garanti-la. Segundo Bobbio (1997, p. 38), “existem os que crêem e os que não crêem. Também existem os que não pensam no assunto [...]”

A única certeza que temos, conforme Bobbio, é que a morte é certa para todos os vivos e não há como evitá-la; como destino, a morte não possui mistérios. Também para Elias (2001, p. 77), “a morte não tem segredos. Não abre portas. É o fim de uma pessoa. O que sobrevive é o que ela ou ele deram às outras pessoas, o que permanece nas memórias alheias”.

Afirmamos que o que permanece é o ser histórico, humano social concreto, a composição de cada um com o mundo. Marx afirmara que “a morte parece ser uma penosa vitória da espécie sobre o indivíduo a desmentir a sua unidade; mas o indivíduo é unicamente um *ser genérico determinado*, como tal, sujeito à morte” (MARX, 2006, p. 141).

A morte é um problema social difícil de resolver. Segundo Elias (2001, p. 11), “não é a morte, mas o conhecimento da morte que cria problemas para os seres humanos”. Os outros animais não têm consciência da própria finitude, não sofrem com essa condição. O Homem, ao contrário, tem consciência da morte, e tal conhecimento pode causar grande angústia e sofrimento, pois não temos como mudar tal fato inexorável em nossa vida.

Na contemporaneidade, a morte é adiada; a expectativa de vida é maior, fato que tornou a morte mais distante dos jovens. Os reclames da juventude afastam a consciência da morte, morrer deixa de ser natural, a decrepitude é combatida, disfarçada, adiada e esquecida, no cotidiano. Em outras épocas, por exemplo, na Idade Média, a morte também era aterrorizante e dolorosa, mas de modo diferente, pois não existiam os recursos atuais que aliviam, em grande parte, a agonia da morte: “a visão de corpos humanos era lugar-comum. Todos, inclusive as crianças, sabiam como eram esses corpos; e, porque todos sabiam, podiam falar disso com relativa liberdade, na sociedade e na poesia” (ELIAS, 2001, p. 30).

Hoje, nos esquivamos de falar da morte, não temos tempo nem disposição para visitar ou assistir aos que estão morrendo. Dessa forma, o que diferencia outras épocas da nossa é que, nelas, existia uma estrutura social que permitia uma maior proximidade entre as pessoas, comunidade e familiares que podiam acompanhar os moribundos; hoje, isso se torna cada vez mais raro, em consequência de diversas mudanças sociais.

Um dos problemas de nossa época é a “incapacidade de dar aos moribundos a ajuda e afeição de que mais que nunca precisam quando se despedem dos outros homens, exatamente porque a morte é uma lembrança de nossa própria morte” (ELIAS, 2001, p. 16 - 17). A pertinência desse olhar nos deixa um questionamento: como ter uma visão positiva da velhice se a cada dia que passa estamos mais próximos do fim?

Para Bobbio (1997), a visão positiva da velhice só é possível para aquele que ainda não envelheceu, mas a única alternativa para não envelhecer é a morte prematura. Engels (2000) afirma que viver significa morrer. Nos preâmbulos entre vida e morte, envelhecemos, pois a vida humana é um processo contínuo e dinâmico de mudanças e transformações. Santos, Lopes e Teixeira (2009, p. 265) deixam claro que “viver e envelhecer são dois lados da mesma moeda: para viver é preciso envelhecer, para envelhecer se necessita viver”.

Mas quem são os velhos? E quais os segredos da velhice? Conforme disposto na Lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994, sobre a Política Nacional do Idoso, em seu Capítulo I, Art. 2º, são considerados idosos os maiores de sessenta anos de idade.

Bobbio (1997, p. 18) destaca que tradicionalmente a vida humana é dividida em três idades: idade infantil, idade adulta e terceira idade, estendida para quarta idade. O autor pontua ainda três denominações para o termo velhice: velhice censitária ou cronológica, velhice burocrática, velhice psicológica ou subjetiva.

A velhice censitária ou cronológica corresponde a uma idade estabelecida formalmente: todos os que atingem uma determinada idade são considerados velhos. A velhice burocrática está relacionada aos benefícios concedidos, tais como o direito à aposentadoria, ao passe livre, à isenção de impostos. E, na sequência, a velhice psicológica ou subjetiva relacionada ao sentir-se velho.

Exemplificando a velhice psicológica ou subjetiva, Bobbio (1997, p. 18) comenta, “fui velho quando era jovem e quando velho ainda me considerava jovem até a poucos anos. Agora penso ser mesmo um velho-velho”. Esse autor declara sentir-se um velho-velho aos 80 anos, na quarta idade. Séguin destaca: que “há autores que distinguem um *velho jovem*, que teria entre 65 e 75 anos, do *velho médio*, de 75 a 85 anos e do *velho velho*, a partir desta idade. Consideram que cada grupo teria perspectivas, necessidades e problemas próprios” (SÉGUIN 2001, p. 83).

Também Fraiman (1995, p. 20 - 21) considera a idade de várias formas: 1. Idade cronológica: no século XVI, a França fez um recenseamento diferenciando, pela primeira vez, sobre a idade cronológica e o estado civil, com o intuito de estabelecer quem poderia ou não portar armas; 2. Idade biológica: cada órgão do

nosso corpo tem um tempo próprio de amadurecimento, Fraiman cita como exemplo o envelhecimento precoce de pessoas que efetuam trabalhos pesados e conclui dizendo que, portanto, a idade biológica nem sempre está vinculada à idade cronológica, pois cada pessoa responde de formas diferentes ao passar do tempo; 3. Idade social: a sociedade é quem a determina com suas normas, por exemplo, o sistema escolar, direção de automóvel, voto, casamento, tempo de aposentadoria; 4. Idade existencial: “refere-se à somatória de experiências pessoais e de relacionamentos, de riqueza vivenciada, refletida e acumulada ao longo dos anos” (FRAIMAN, 1995, p. 21). Essa classificação de idades chama a atenção para os diferentes aspectos do envelhecimento, mas difícil é medi-las, ou avaliá-las, mesmo que qualitativamente.

Séguin (2001, p. 83) faz a seguinte indagação: “haverá uma tipologia de idosos?” A autora diz que não; pode-se classificá-los em grupos característicos com o intuito de facilitar e sistematizar o estudo. Mas enfatiza “que não é uma classificação, apenas uma forma de abordar a questão, apontando as características de cada seguimento, até por que um longo pode se enquadrar em vários dos tipos analisados”.

Em nossa sociedade não existe um rito de passagem que identifique a velhice, o que está presente é a negação dessa realidade. Mas esta condição humana não aparece de repente, é um curso natural e contínuo da vida, pois, conforme Séguin (2011, p. 9), “começamos a envelhecer quando nascemos”. Nesse processo contínuo não há como negar a existência de um medo de envelhecer, pois essa fase da vida é associada à finitude, e segundo Villani (2009, p. 192), à “feiúra, decrepitude, dependência física, econômica ou emocional de outras pessoas”, como se essas características fossem inerentes à velhice e não se apresentassem nas demais fases da vida.

Indicamos, em linhas gerais, que a velhice é condição humana posta desde o nascimento, passa pela adolescência, pela juventude e pela maturidade, estendendo-se vida afora. Mas “não é fácil imaginar que nosso próprio corpo, tão cheio de frescor e muitas vezes de sensações agradáveis, pode ficar vagaroso, cansado e desajeitado” (ELIAS, 2001, p. 80).

É pertinente destacar que, nas sociedades mais desenvolvidas, os avanços da ciência trazem a ideia da morte como processo natural, instaurando certo

conforto. O sonho de viver para sempre, que antes buscava “a fonte da juventude” ou o “elixir da vida”, toma, na contemporaneidade, intercessões científicas. Tais discussões trazem o conhecimento de que não podemos nos livrar da morte, mas podemos adiá-la pelos avanços da medicina, exercícios físicos, boa alimentação, vitaminas e remédios. Elias (2011, p. 89) argumenta que o conhecimento real é expandido de acordo com o recuo do conhecimento fantasioso; tal relação aumenta o controle dos acontecimentos inerentes à vida humana, dos limites, dos medos e dos perigos que por ventura possam denotar ameaça.

Sob a égide desse pensamento, afirmamos que, hoje, é possível assegurar certa dignidade no fim da vida. Em parte, como já destacamos, pelos avanços da ciência que aumentaram a esperança e a expectativa², que ocasionou uma mudança de pensamento em relação à própria morte.

Apesar dos avanços científicos e das possibilidades de uma vida mais longa, existe um constante conflito entre viver, envelhecer e morrer; por um lado, os que vivem mais devem se considerar vencedores diante dos jovens que pouco viveram; por outro lado é mais difícil aceitar “a própria finitude [...] saber com certeza, que vai morrer, que esta vida está inteiramente dentro do tempo, dentro do qual todas as coisas que existem estão fadadas a morrer [...]” (BOBBIO, 1997, p. 40).

Na velhice o mundo pode se apresentar repleto de ameaças e adversidades que, com o avanço dos anos apresentam-se cada vez maiores; segundo Bosi (1994, p. 79), “as escadas ficam mais duras de subir, as distâncias mais longas a percorrer, as ruas mais perigosas de atravessar, os pacotes mais pesados de carregar”. Ao velho a audição tende a diminuir, os passos se tornam pesados, os reflexos mais lentos, a voz cansada, os cabelos embranquecem, as tornam-se mãos trêmulas. São necessários aparatos desenvolvidos para suprir ou potencializar as funções do corpo humano: muletas, próteses, marcapassos, cateteres, aparelhos auditivos, óculos, entre tantos outros. Mas, como destaca

² Em relação à esperança e à expectativa de vida, tidas como similares nas ciências sociais e que projetam o tempo de vida de uma faixa populacional, Stieltjes e Taam (2012, p. 19) procuram “demonstrar que o teor da concepção projetiva do tempo a ser vivido tem um registro de caráter diferente quando considerada a expectativa de vida ou a esperança de vida”. Para os autores, expectativa de vida se refere ao “tempo de vida médio de uma população ou segmento populacional”, enquanto que a esperança de vida é percebida “na dimensão subjetiva da temporalidade de vida” (STIELTJES; TAAM, 2012, p. 19 - 20).

Bosi, nem todos têm acesso a esses benefícios. Uns irão dizer, como Bobbio (1997, p. 35), “estou louco. Cada vez mais trôpego, as pernas cada vez mais fracas, apoiando-me à bengala e amparado por minha mulher, ainda atravesso a rua”.

Mesmo que o velho seja um vencedor por ter conseguido viver tanto, nas sociedades consumistas existe um forte apelo por uma aparência sempre jovem. No entanto, “ou morremos jovens ou envelhecemos, as duas possibilidades desagradáveis. A verdade é que poucos entendem de velhice de forma holística, existindo uma tendência para uma abordagem focal” (SÉGUIN, 2001, p. 7). Nessa concepção, é evidente que as marcas da velhice são maquiadas e, como afirmam Park e Groppo (2009, p. 22), as manchas do rosto são clareadas, os fios dos cabelos escurecidos e alisados, as rugas e a pele flácida são disfarçadas. Para ser aceito, o velho precisa ser “outro”, bem diferente do que realmente é; deve apresentar não ter a idade que tem, para isso usa de diversas técnicas de rejuvenescimento, mas “sem deixar de o ser, pois é inegável que o tempo traz mudanças ao corpo, na mente e no comportamento, mudanças essas que envelhecem o ser, o pensar e o relacionar-se e que desgastam tanto quanto fazem acumular experiência”.

Os médicos preocupam-se, afirma Séguin, (2001, p. 12), “com o retardamento dos sinais de envelhecimento, a manutenção da fertilidade nas mulheres mesmo em idades mais avançadas, exurgindo a cirurgia plástica como técnica de rejuvenescimento”. Todos desejam ser jovens. Mas por quê? Na linguagem corrente, Bobbio (1997, p. 46) afirma que “a passagem do velho para o novo é sinal de progresso; do novo para o velho, de retrocesso”. Mas o novo irá corrigir o velho, indaga o autor.

A velhice, como última fase da vida representa, muitas vezes, a decadência, a degeneração; é uma condição que leva ao término da vida humana, entretanto, por outro lado, o velho alicerça o que há de vir. Mas a velhice não deve ser pensada em si mesma; é preciso pensá-la no âmbito social, como afirma Bosi (1994, p. 77), pois “a velhice é uma categoria social”.

Porém, como a sociedade trata as pessoas idosas? Em uma sociedade onde a maior preocupação é o desenvolvimento econômico, não se aceita a morte e, por conseguinte, o processo que inevitavelmente leva à morte, o

envelhecer. Observamos uma preocupação exagerada com a aparência do corpo, uma tentativa de adiar o envelhecimento e, assim, a própria morte.

O que é ser velho em uma sociedade capitalista? Não é ser um indivíduo produtivo, nem dado ao consumo em excesso. Porém, com o advento da população de idosos, o mercado precisou mudar de perspectiva. Hoje, o velho é vistos como novo consumidor e “se transforma em um celebradíssimo membro da sociedade de consumo, trazendo consigo novas demandas de mercadorias, bem-vindo colaborador da amplidão do mercado” (BOBBIO, 1997, p. 26).

Valle lembrar que possuir um bem de consumo não é um benefício, mas um direito: a sociedade produz, a sociedade tem direito de se apropriar daquilo que produz. O problema não está no produto em si, mas no seu fetiche; não no consumo em si, mas no consumismo, na alienação do humano para ver no consumo de coisas exteriores o sentido de sua existência; por outro lado, há que se reconhecer que coisas exteriores são importantes.

O velho é, ao mesmo tempo, negado e “reafirmado como cidadão”: neste caso, desde que possua “recursos financeiros” e “condição física” para as exigências estabelecidas pelo mercado, argumentam Park e Groppo (2009, p. 22). Mas, poucos possuem boas condições financeiras. Em uma sociedade de classes, as dificuldades não são as mesmas para todos os idosos. Para uma minoria privilegiada, são criadas novas necessidades anunciadas pelo mercado: roupas, livros, viagens, espaços culturais e esportivos, alimentação específica. Mas tudo isso, como já apontamos, é direito do cidadão.

Explicitando, Bosi (1994, p. 77) afirma que “a sociedade industrial é maléfica para a velhice”. Em outras formas de organização econômica, nas tribos antigas, por exemplo, uma pessoa idosa “pode começar a construção de uma casa, a plantação de uma horta, pode preparar os canteiros e semear um jardim. Seu filho continuará a obra”.

O velho, diz Bosi, ocupava um lugar de destaque, guardava e transmitia as práticas e os valores espirituais às novas gerações. Antigamente a velhice era chamada de idade da sabedoria, “nas civilizações tradicionais, o velho sempre representou o guardião da tradição, o depositário do saber da comunidade. Hoje não mais” (BOBBIO, 1997, p. 139).

Bosi (1994) argumenta que a sociedade capitalista, fundamentada em divisão de classes, desencadeia rupturas e mudanças em relação às formas de produzir a vida de forma autêntica. Para autores como Vigotski³, por exemplo, o desenvolvimento humano é descontínuo, envolve crises, avanços, retrocessos, saltos revolucionários, envolvendo novas formas de produzir a vida. Na sociedade capitalista, o velho enfrenta as duras transformações sociais, onde os interesses são econômicos e não sociais, uma sociedade em que a sabedoria dos velhos foi descartada e substituída por opiniões rápidas e fragmentadas, próprias da vida em uma sociedade fundada no modo de produção capitalista, uma sociedade que “rejeita o velho” e que “não oferece nenhuma sobrevivência à sua obra. Perdendo a força de trabalho ele já não é produtor nem reproduzidor”, atesta Bosi (1994, p. 77). Consequentemente, “o declínio físico provoca uma mudança fundamental na posição que a pessoa ocupa na sociedade e em todos os seus relacionamentos” (SANTOS; PARK, 2009, p. 59).

Os que antes possuíam um papel importante nas decisões da família podem ser excluídos das discussões familiares, com intuito de protegê-los, ou por serem considerados obsoletos. Indicamos, em linhas gerais, que

não se discute com o velho, não se confrontam opiniões com as dele, negando-lhe a oportunidade de desenvolver o que só se permite aos amigos: a alteridade, a contradição, o afrontamento e mesmo o conflito. Quantas relações humanas são pobres e banais porque deixamos que o outro se expresse de modo repetitivo e porque nos desviamos das áreas de atrito, dos pontos vitais, de tudo que em nosso confronto pudesse causar o sofrimento e a dor! Se a tolerância com os velhos é entendida assim, como uma abdicação do diálogo, melhor seria dar-lhe o nome de banimento ou discriminação (BOSI, 1994, p. 78).

Desatacamos que tal fato não é exclusivo em relação aos velhos; em geral, não entramos em atrito mesmo com amigos e familiares, buscamos conversar de coisas em que concordamos, contamos histórias para o outro rir, ou aceitar-nos. A necessidade de ser aceito vigora, e no caso do velho, parece-nos mais viável não contrariá-lo, pois, alcançada certa idade supõe-se que não vá mudar de pensamento; isso é visto até como uma forma de respeito, um falso respeito, concordamos, pois o verdadeiro respeito se dá na divergência. Por outro lado, o

³ Lev Semenovitch Vigotski (Rússia, 1896 - 1934).

idoso tem lastro afetivo para suportar as divergências? Ele foi educado para isso? Para os novos assuntos? Para os novos valores sociais?

Bosi afirma ser necessário respeitar as tradições dos mais velhos; não seria contraditório envolvê-lo em divergências? Afastamo-nos do hábito de divergir até com os mais novos. Não contrariamos as crianças, também não divergimos dos velhos. Assim, o velho, aos poucos, recolhe-se em si mesmo, tornando-se alvo de preconceitos, travando uma luta constante para continuar sendo “homem”.

Mas, em algum momento da vida, entre a infância e a adolescência, a juventude e a velhice, foi possibilitada essa construção de “ser homem”? Para Bobbio (1997, p. 20) não há como ignorar “a marginalização do velho em uma época em que a marcha da história está cada vez mais acelerada”.

Nas sociedades atuais as transformações são bem mais rápidas e as formas de se relacionar com as pessoas mais velhas têm seu papel invertido, os mais novos é que ensinam aos mais velhos. O avanço da tecnologia digital dos meios de comunicação, como os telefones celulares e as redes de computadores, são exemplos da inversão entre quem ensina e quem aprende. O aspecto positivo é que ao aprender com os jovens, os velhos têm a possibilidade de acompanhar as constantes mudanças sociais, estabelecendo uma troca de conhecimento entre as gerações. De acordo com Santos e Park (2009, p. 74) “a interação social é a base de toda vida social. Sem ela, os grupos não seriam mais que aglomerados de indivíduos que permaneceriam lado a lado como pessoas estranhas”.

Na integração existe a possibilidade de mudanças e aprendizagens de ambos os lados. Os velhos ensinam aos jovens por meio de sua experiência de vida acumulada pelos anos e os jovens ensinam as novas formas de se comunicar relativas às transformações sociais constantes. Esta, entretanto, é uma visão idealizada: concretamente, há pessoas mais velhas que preferem não utilizar as “novas tecnologias” e muito jovens desdenham da experiência dos mais velhos. Os avanços da ciência, de certa forma, calam a voz dos mais velhos, dos que trazem o conhecimento por meio das experiências vividas.

Constatamos que não apenas a voz dos mais velhos é calada, mas também a voz dos mais novos, pois a ciência não é apreendida cientificamente,

mas apenas como notícias fragmentadas, notícias que apenas divulgam dados superficiais, muitas vezes ideologicamente distorcidos em relação ao que a pesquisa científica produz, menosprezando a inteligência dos leitores, os quais, muitas vezes sem crítica, acabam repetindo informações errôneas. A ciência tem história e os velhos participaram dela, o problema não está na ciência, mas na falta de conhecimento científico em relação a ela. O que importa é reter o diálogo entre as gerações, salientando-se que ambas as gerações necessitam de acesso ao conhecimento em relação às novas tecnologias desenvolvidas pela ciência.

Por outro lado, é importante ao velho ter quem o escute, quem com ele dialogue. Ao velho isso aparece de forma considerável, mas é uma necessidade de todos: até um adolescente quer contar para os amigos sobre o novo namoro, ou sobre uma viagem que fez a algum ponto turístico tido como especial, tira fotos, coloca-as em suas redes sociais, etc.; parece que temos a necessidade de não só viver a experiência, mas também de contá-la, como modo de mostrar que estamos vivos.

O velho detém um mundo intenso de memórias, de sabedoria acumulada ao longo da vida; conforme Bobbio (1997, p. 30), “somos aquilo que lembramos. Além dos afetos que alimentamos, a nossa riqueza são os pensamentos que pensamos, as ações que cumprimos, as lembranças que conservamos e não deixamos apagar e das quais somos o único guardião”. Ao narrar uma experiência, nós a reconstruímos no nível da linguagem e do pensamento. Assim, “quando os velhos se assentam à margem do tempo já sem pressa – seu horizonte é a morte – floresce a narrativa”. (BOSI, 1994, p. 88)

A velhice é “o tempo de se entregar a uma experiência profunda, de penetrar, como um artífice, a natureza das coisas.” Pois, “a arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana”, destaca Bosi (1994, p. 90 - 91). É por meio da narrativa, e de alguém que o escute, que o velho traz à tona sua história pessoal, o que dá sentido à sua vida e à vida dos demais à sua volta, pois as lembranças trazem em si a dimensão do humano. As lembranças dos velhos também abrem caminho para a reconstrução da identidade, são “escavações” em busca de vida. A este respeito Bobbio (1997, p. 55) exclama que “nada de parar. Devemos continuar a escavar! Cada vulto, gesto, palavra ou canção, que pareceria perdido para sempre, uma

vez reencontrado, nos ajuda a sobreviver”. Pensar a velhice é pensar o Homem no processo natural da vida e “se a juventude se caracteriza socialmente como período real ou potencial de experimentação - de ensaio, aposta, risco e vivência - a velhice é condição marcada, entre outros aspectos, por um conjunto de experiências acumuladas”, escrevem Park e Groppo (2009, p. 25).

Por fim, como uma condição humana, todos nós envelhecemos e, como conjectura Bosi (1994, p. 75), “integrados em nossa geração, vivendo experiências que enriquecem a idade madura, dia virá em que as pessoas que pensam como nós irão se ausentando, até que poucas, bem poucas, ficarão para testemunhar nosso estilo de vida e pensamento”. Ao pensamento otimista de Bosi convém acrescentar que a história nem sempre se faz pela substituição dos costumes antigos pelos novos, existem costumes bem antigos que ainda continuam se reproduzindo como o racismo, a intolerância religiosa, a expropriação do Homem pelo Homem, entre outros não menos nocivos. “Os jovens nos olharão com estranheza, curiosidade; nossos valores mais caros lhes parecerão dissonantes e eles encontrarão em nós aquele olhar desgarrado”, o mesmo olhar que às vezes, observamos nos velhos de nossa época, um olhar vago que busca “amparo em coisas distantes e ausentes” (BOSI, 1994, p. 75).

Nesse sentido, “durante a velhice deveríamos estar ainda engajados em causas que nos transcendem, que não envelhecem, e que dão significado a nossos gestos cotidianos” (BOSI, 1994, p. 80). De fato, manter-se engajado na velhice dará significado à própria vida, o que dizer daqueles que passam a vida desengajados? Por que, na velhice, iriam se engajar a uma causa? É preciso, portanto, trazer a dimensão da vida humana em todas as suas fases, pois os gestos cotidianos devem ser significativos no percurso da vida, para que, na velhice, haja a possibilidade de que as pessoas idosas possam manter-se ativas social e culturalmente.

A dignidade na velhice deve ser construída em ações coletivas considerando, conforme Novaes (1995, p. 24), “a capacidade de crescer e de mudar na velhice, sendo que a própria idade pode dar origem a novas forças e novas aptidões ao adquirir maior sabedoria sobre a vida com mais liberdade e perspectiva”. De acordo com essa autora, é necessário buscar novos potenciais e novas áreas de interesse para agir e produzir na velhice. Isto é certo, mas existe

aí um aspecto paradoxal, pois a necessidade de novas formas de agir e produzir pode entrar em consonância com os valores hegemônicos, em sintonia com o que a sociedade capitalista dita, sociedade essa cujo valores se contrapõem aos interesses e necessidades dos idosos. Cabe-nos, assim, falar não só em mudança e em criar novas formas de agir, estabelecer uma crítica, mas resistir, pois se a pessoa idosa continuar ativa em suas decisões e posicionamentos, em sua própria história não haverá morte social, antes da morte física.

1.1. A velhice e as condições sócio-econômicas contemporâneas

Como o século XX foi dedicado ao estudo das crianças e adolescentes, segundo Camarano e Mello (2010), estes já possuem seus direitos bem estabelecidos desde a Constituição Federal de 1988, que deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente instituído pela Lei 8.069, no dia 13 de julho de 1990. A pessoa idosa permaneceu, de certa forma, à margem desse processo.

Portanto, faz-se necessário reavaliar nossa visão a respeito dos velhos para que estes sejam reconhecidos e efetivamente tomados em conta pelas leis sociais. Taam (2009, p. 39), conduz tais questões como desafios e aponta algumas questões a este respeito:

no século 21, o envelhecimento populacional se apresenta como um desafio a ser enfrentado por diferentes campos do saber. A Pedagogia, de forma ainda tímida, desconcertada com a ausência de respostas para as indagações que orientam seus esforços no século que se findou, ensaia alguns passos e apresenta os primeiros resultados de estudos e de práticas [...]

Segundo Taam, o campo pedagógico acompanha as discussões sobre o envelhecimento populacional e, embora timidamente, avança em pesquisas e publicações. Dentre os autores que se dedicam ao tema, no Brasil, e algumas de suas obras, podemos destacar a obra de Ecléia Bosi - *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social* (2003) e *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (1994); de Eneida Haddad - *O direito a velhice: questões da nossa época* (1993) e *A ideologia da velhice* (1986); de Margareth Brandini Park e Luís Antonio Groppo - *Educação e velhice* (2009); de Ana Fraiman - *Coisas da idade* (1998), *Para ser*

um bom avô (1996) e *Menopausa: conceitos e preconceitos* (1989); de Anita Liberalesso Néri - *Palavras-chave em gerontologia* (2009), *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos* (1991); de Meire Cachioni - *Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade* (2003); de Renato Veras - *Empreendedorismo, trabalho e qualidade de vida na terceira idade* (2009), *Terceira idade: gestão contemporânea em saúde* (2002) e *País jovem com cabelos brancos: a saúde do idoso no Brasil* (1994); de Solange Maria Teixeira - *Envelhecimento e trabalho no tempo do capital: implicações para a proteção social no Brasil* (2008), entre outros.

Além das pesquisas e publicações sobre o tema, outros campos do conhecimento humano abordam questões importantes sobre a velhice, como, por exemplo, as produções fílmicas. Dentre tais produções cinematográficas, destacamos algumas que podem, a nosso ver, fomentar reflexões sobre a velhice: *Morangos silvestres*, Suécia, 1957; *Num lago dourado*, EUA, 1981; *A balada de Narayama*, Japão, 1983; *Regresso para Bountiful*, EUA, 1985; *Cocoon*, EUA, 1985; *As baleias de agosto*, EUA, 1987; *Conduzindo Miss Daisy*, EUA, 1989; *Eternamente Jovem*, EUA, 1992; *História real*, EUA/França/Reino Unido, 1999; *O filho da noiva*, Argentina, 2001; *As confissões de Schmidt*, EUA, 2002; *Alguém tem que ceder*, EUA, 2003; *Elsa & Fred*, Argentina, 2005; *Longe dela*, Canadá, 2006; *Antes de partir*, EUA, 2008; *Up – Altas aventuras*, EUA, 2009; *O curioso caso de Benjamin Button*, EUA, 2009; *Amor*, França,/Alemanha/Áustria, 2012.

O universo fílmico mescla ficção e realidade, envolvendo os preconceitos, os medos, os desafios, os avanços e as necessidades de mudanças sociais em relação às pessoas que envelhecem.

Seja pelas leis elaboradas assegurando os direitos aos idosos, pelas pesquisas e publicações ou pela produção cinematográfica, o que fica claro é um interesse cada vez maior em relação a essa fase da vida inerente a toda pessoa humana. Mas o que impulsiona este crescente interesse?

Autores afirmam que as discussões sobre a velhice são impulsionadas pelos dados demográficos e suas projeções, alertando sobre a necessidade de ações efetivas voltadas a este segmento etário onde os números despontam e culminam em problemáticas a serem resolvidas. No Brasil, em 2010, este número

estava na faixa de 19,6 milhões de pessoas com mais de 60 anos, o que representa 10,2% da população do país. A estimativa é que até 2050 este índice alcance 29,7%, cerca de 64 milhões de pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

De acordo com Séguin (2001), junto a essa mudança demográfica está a diminuição da fertilização, o que resulta em um número menor de nascimentos. A eficácia dos métodos contraceptivos, as mudanças sociais e as dificuldades econômicas fazem com que as famílias tenham um número de filhos cada vez menor. Portanto, não só o número de pessoas idosas vem aumentando, mas vem diminuindo gradativamente o número de jovens.

Segundo cálculos do Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003), nos próximos 50 anos o número de pessoas, acima de 60 anos, de 600 milhões, passará para 2 bilhões de pessoas na população mundial. Observamos, por meio de tais dados, que a maioria da população mundial, num futuro próximo, será, de pessoas idosas.

Os dados projetam uma população mundial constituída, em grande parte, por velhos, o que impõe desafios, os quais geram “a necessidade e urgência de elaborar e implementar mudanças nas políticas sociais, econômicas e de saúde, visando alterar o mais rápido possível o comportamento da comunidade [...]” (SÉGUIN, 2001, p. 6)

As discussões a este respeito precisam olhar para além dos números e focar não apenas o desenvolvimento econômico do país, mas também o desenvolvimento social, pois, segundo Vellas (2009, p. 19), “as pessoas idosas levantam, nas sociedades industriais, problemas dramáticos, que se tem de resolver com urgência”. Deve-se redobrar a atenção e fazer valer em documentos que se comprometem com ações sociais as propostas estabelecidas a favor dos idosos. Urge, igualmente, fomentar a luta a favor dessa faixa etária, radicalizando os conflitos que vão despontando a cada época, com o intuito de impulsionar mudanças políticas e sociais.

O Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003), é um documento produzido durante a II Assembléia Mundial sobre o envelhecimento, realizada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em Madri (Espanha), em

2002⁴. Nele observamos alguns pontos por vezes contraditórios em relação à velhice; entre lês, o Artigo 2º, em que os representantes dos governos celebram “o aumento da expectativa de vida em muitas regiões do mundo como uma das maiores conquistas da humanidade”. Os governos, neste documento, reconhecem o desafio lançado pela condição atual e pelas projeções demográfica apresentadas; tais projeções apontam para um aumento mais acentuado em países em desenvolvimento, com a previsão, nos próximos 50 anos, de uma população idosa quatro vezes maior que a atual.

O Artigo 2º do Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003), afirma que tais dados demográficos apresentam o “desafio de aumentar as oportunidades das pessoas, particularmente as oportunidades de os idosos aproveitarem ao máximo suas capacidades de participação em todos os aspectos da vida”. Trata-se da formalização de um compromisso, mas um compromisso abstrato, uma mera formalidade, sem que garanta efetivamente as mudanças; atestam que a humanidade é racional e se preocupa com os argumentos sociais, mas o que se pontua raramente é de fato cumprido. Aumentar a capacidade de participação do idoso na sociedade revela que as pessoas precisam continuar produzindo, mesmo na velhice, e em uma sociedade de classes pode-se fomentar, não melhores oportunidades, mas um prolongamento de ações de exploração do trabalhador. A este fato as pessoas devem estar atentas e lutar por direitos iguais; o documento preconiza a abertura de possibilidades para todos, ou seja, para todas as idades, mas em que sentido?

O Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003) gerou, como destacam Veras e Caldas (2004), o documento Envelhecimento ativo: uma política de saúde, lançado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2005, enumera sete desafios de uma população em processo de envelhecimento: 1. A carga dupla da doença; 2. O maior risco de deficiência; 3. Provisão de cuidado para populações em processo de envelhecimento; 4. A feminização do envelhecimento; 5. Ética e iniquidades; 6. A economia de uma população em processo de envelhecimento, e 7. A criação de um novo paradigma.

⁴ Esse documento foi editado no Brasil, em 2003, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Previdência da República; nesta pesquisa foi utilizada esta edição.

Ao pensar as ações a partir dos desafios levantados, Veras e Caldas (2004, p. 427) afirmam que “faz-se necessário desenvolver modelos de atenção à saúde do idoso que superem as práticas tradicionais, pois o atendimento que lhes é oferecido habitualmente restringe-se, na melhor das hipóteses, ao tratamento clínico de doenças específicas”. Para esses autores, o primeiro documento a registrar a necessidade de repensar o atendimento médico prestado em termos assistenciais foi o Relatório Lalonde, de 1974, no Canadá, em cujo documento enfatiza-se a prática da saúde como prevenção para “adicionar vida aos anos”. Nesse sentido, são “indispensáveis os compromissos de fortalecer políticas e programas com o objetivo de criar sociedades de inclusão e coesão para todos” (Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, 2003, p. 66).

O contexto atual não favorece a participação dos idosos na sociedade, Veras e Caldas salientam que as políticas públicas conferem baixa prioridade aos idosos e não possuem a preocupação no atendimento às suas necessidades, que são específicas. O que observamos, por ora, nas sociedades capitalistas, é a velhice sendo encarada como uma fase inútil em que o indivíduo não mais produz. A esse respeito, observamos que a velhice se transformou “em um grande e pendente problema social, difícil de solucionar não apenas porque o número de velhos cresceu, mas também porque aumentou o número de anos que vivemos como velhos” (BOBBIO, 1997, p. 25).

O aumento gradativo dos anos de vida desencadeia inúmeros desafios, entre eles, os velhos muito velhos que precisam de cuidados especiais. Nas sociedades industrializadas não há quem cuide dos idosos que não possuem autonomia nas atividades do cotidiano. A mulher, que na família tradicional cuidava dos bebês e dos idosos, foi compelida a buscar trabalho fora de casa. A entrada da mulher no mercado de trabalho fez aumentar gradativamente as creches e os asilos para os velhos (SÉGUIN, 2001, p. 30).

Por um lado as instituições asilares foram criadas para atender os idosos frágeis, por outro rompem os laços familiares, impondo ao idoso a convivência com pessoas estranhas, com as quais não possuem nenhuma laço afetivo, pois não as conheceram ao longo de sua história. Assim, nestes espaços a pessoa idosa está mais propensa à angústia e à solidão.

Associados a esse estado nada incomum estão as condições físicas e de atenção humanas, que nem sempre atendem às necessidades dos idosos. Segundo Séguin (2001, p. 30), “o nome asilo logo ganhou um cunho pejorativo, passando-se a adotar outras designações. Casas de repouso, clínicas geriátricas e outros nomes similares designam instituições específicas para pessoas com mais de sessenta anos de idade”. Mudam de nome, mas continuam sendo asilos.

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, o direito ao atendimento médico de proteção social se universalizou: o direito que, anteriormente era apenas de quem tinha anos de contribuição para o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), se estendeu a todos. Mas apesar do direito a vários benefícios, as políticas em relação aos cuidados com o idoso não são claras, pois “delegou à família a responsabilidade com o cuidado do idoso frágil” (CAMARANO; MELLO, 2010, p. 69).

Também o estatuto do idoso, apesar de dividir “entre a família e o poder público a obrigação de assegurar aos idosos os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade [...]”, como apontam Camarano e Mello (2010, p. 68 - 69), “concerne à família o cuidado com os idosos frágeis”.

Tais políticas, não levam em conta que “a família” é uma instituição idealizada, a grande maioria não possui condições de cuidar dos idosos que dela dependem. As leis do Estado burguês trabalham com conceitos abstratos, formais, ideais, e não concretos, ignorando as determinações históricas e as contradições sociais. O abandono, evidente nas instituições asilares, se reproduz na convivência familiar. Muitas vezes, o velho também se sente infeliz junto à própria família, pois, conforme Santos, Lopes e Teixeira (2009, p. 265 - 266), “a infelicidade, no envelhecimento, está associada ao fato de que quando as pessoas envelhecem, elas se tornam socialmente transparentes e não são mais notadas pelos outros, não são mais relevantes, nem desejadas”.

Permanecer no núcleo familiar não lhes garante ficar livre dos maus tratos, da tristeza e do isolamento, pois muitas vezes as famílias não possuem as condições necessárias para o cuidado com os idosos. É preciso que tais cuidados deixem de ser domínio exclusivo da esfera familiar, e sejam divididos com o Estado, lembrando que, para tanto, se faz necessário que o cuidado com os

idosos supere a esfera da caridade “e se torne um direito do cidadão” (CAMARANO; MELLO, 2010, p. 87).

Tais mudanças devem viabilizar políticas públicas que sejam realmente democráticas e que destinem recursos suficientes às necessidades das pessoas idosas, aquelas que durante uma vida toda de trabalho produzindo a riqueza não tiveram seus direitos e necessidades prioritariamente atendidos.

Bobbio (1997, p. 164) confirma que “sem os direitos do homem reconhecidos e garantidos não há democracia; sem democracia não há condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos sociais. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos”. Pontuamos, porém, que não existe solução pacífica para a tirania do capitalismo, o que existem são adequações sem perspectiva de mudança social. Uma sociedade democrática plena não é possível no capitalismo, pois os governos não pensam efetivamente na maioria, mas nos interesses econômicos de uma minoria que explora as pessoas como mercadoria. Tal exploração está posta na forma de contrato por hora de trabalho, o trabalhador paga seu salário nas primeiras horas de produção ou serviço efetivo; as demais horas ficam para o dono dos meios de produção: o lucro ou a mais-valia. Como explica Marx, a mais-valia é o capital adicional “deduzindo-se o preço das matérias-primas, das máquinas e do salário, o restante do valor da mercadoria constitui a mais-valia, na qual estão contidos todos os lucros” (MARX, 2004, p. 11 - nota de rodapé).

O sistema capitalista, de acordo com Marx (2004), gera uma separação radical entre o produto, os meios de produção e o produto final, restando ao trabalhador apenas sua força de trabalho para vender no mercado de trabalho, tornando-os assalariados. Tirando-lhes o acesso aos meios de produção, o Homem tornou-se “livre” para vender a única mercadoria que lhe resta: sua força de seu trabalho. Assim, “a relação oficial entre o capitalista e o assalariado é de caráter puramente mercantil”. O trabalhador se põe a serviço do capitalista renunciando, assim, “à propriedade de seu próprio produto” (MARX, 2004, p. 13).

Destarte, a produção capitalista precisa “da condição servil das massas, sua transformação em mercadoria e a conversão de seus meios de trabalho em capital” (MARX, 2004 p. 23). O capitalista “no interesse do que lhe agrada chamar a *riqueza da nação*, busca artifícios para assegurar a *pobreza do povo*” (Idem,

2004, p. 103). A riqueza e a miséria de uma nação estão intimamente vinculadas, pois a exploração da maioria, pelo capitalista, ou seja, o dono dos meios de produção, concentra a riqueza em uma minoria.

Vários fatores colaboram com a manutenção da exploração da força de trabalho humana. Marx (2004, p. 52) lembra-nos que “no desenvolvimento da produção capitalista forma-se uma classe cada vez mais numerosa de trabalhadores que, graças à educação, tradição e costumes, suportam as exigências do regime tão espontaneamente como a mudança de estações”. Esta classe de trabalhadores hoje, além dos fatores de sua formação, denunciados por Marx, tiveram seus anos de vida aumentados e, com a maior longevidade, a porcentagem de pessoas aptas para o trabalho aumenta, aumentando também os anos de exploração de sua força de trabalho, mas, obviamente, não acompanhada de maior capacidade para produzir diretamente proporcional à idade.

O trabalho capitalista é imposto pelo sistema produtivo de forma externa; as necessidades interiores do Homem não são atendidas. Com isso, a atividade criadora, no capitalismo, tornou-se uma tarefa árdua, pois o Homem é limitado nesse modo de produção, e restringe-se ao valor de troca, ou seja, vende-se a ele como mercadoria, o que empobrece os sentidos e a inteligência humana.

Ao limitar-se como mercadoria, a ser mero valor de troca, a consciência torna-se estanque, impossibilitando o desenvolvimento dos sentidos humanos; e são justamente eles os responsáveis pela formação do próprio Homem, pois o Homem se faz pelo trabalho de suas mãos, já que é pelo trabalho humano que os sentidos se tornam complexo, aguçando a percepção da própria realidade, e assim fica mais claro que sua transformação como indivíduo está vinculado à transformação histórica objetiva.

Temos claro que a vida social depende do trabalho; é pelo trabalho, que incansavelmente afirmamos que o Homem se faz Homem em constante relação com a natureza, transformando-a em proveito de um mundo humano. Mas se o trabalho desenvolvido é a destruição do próprio Homem, torna-se essencial agir no sentido de transformá-lo em fator de crescimento da vida humana.

O trabalho corre o risco de ser inicialmente aquilo que impede de viver de modo pleno a humanidade do Homem (SNYDERS, 1988, p. 121). Kosik (1976, p.

110), reforça tal posicionamento ao afirmar que o capitalismo rompe o vínculo entre “o trabalho de criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante”.

Diante disso, promover apenas uma abordagem positiva sobre o envelhecimento, não é suficiente. Superar os estereótipos e preconceitos que estão associados aos idosos, passa por questões sócio-econômico-políticas que ampliam o problema. Conforme estabelecido no Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003) em seu Artigo 5º, há um compromisso de estabelecer a democracia, a igualdade e o desenvolvimento:

eliminar todas as formas de discriminação, entre outras, a discriminação por motivos de idade. Reconhecemos também que as pessoas, à medida que envelhecem, devem desfrutar de uma vida plena, com saúde, segurança e participação ativa na vida econômica, social, cultural e política de suas sociedades. Estamos decididos a aumentar o reconhecimento da dignidade dos idosos e a eliminar todas as formas de abandono, abuso e violência. (Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, Artigo 5º, 2003, p. 20)

Reafirmamos que os direitos e a dignidade do idoso, no âmbito público e familiar, passam pelas condições que lhe foram proporcionadas ao longo da vida. Sem tais condições, dificilmente haverá garantia de saúde, de segurança e de participação ativa na vida econômica, social, cultural e política da sociedade, e os idosos permanecerão à margem, sem possibilidades de inclusão efetiva.

O Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003) em seu Artigo 6º destaca que “o mundo moderno possui riqueza e capacidade tecnológica sem precedentes e nos dá extraordinárias oportunidades: capacitar homens e mulheres para chegar à velhice com mais saúde e desfrutando de um bem-estar mais pleno [...]”. Os que tiverem as condições apontadas pelo documento serão beneficiados, os demais, dificilmente serão incluídos, pois uma mudança de postura em relação à velhice depende de vários fatores, entre eles o fim da exploração do Homem pelo Homem.

A opinião pública, diz Vellas (2009), precisa comprometer-se com tais diferenças, pois é dela que podem vir as mudanças necessárias na sociedade para que o idoso ocupe uma posição digna que lhe é de direito, como cidadã. Compreendemos, porém, que apenas o convencimento da opinião pública não

basta, pois tal opinião é manipulada pela mídia e pela propaganda, logo, é conservadora. É preciso subvertê-la em “pensamento crítico”; assim, é preciso trabalhar na contramão do senso comum, ou seja, do que “todos pensam”, na contramão da opinião pública: é preciso buscar as raízes do problema, que passa pela expropriação do trabalho humano, próprio do sistema capitalista de produção e suas interfaces de manutenção da ordem vigente.

Ao abordamos a velhice enquanto condição humana, destacamos, de forma crítica, a relação entre o sistema econômico capitalista e os trabalhadores que são desgastados pelo trabalho, o que nos leva a pensar que a dignidade na velhice passa por fatores bem mais complexos do que a simples mudança de postura, mas firmam suas raízes em contradições estabelecidas histórica e socialmente.

Para melhor compreendermos os fatores firmados em interesses de desenvolvimento econômico em detrimento do social, inerente ao sistema de produção capitalista, passaremos, na sequência, a uma breve discussão sobre o que seja a educação formal e a não-formal, seus dilemas e implicações para a população idosa, destacando suas diferenças e aproximações. Por fim, abordaremos questões relativas à pedagogia libertadora, de Paulo Freire e sua relação com a educação não-formal, bem como, a estruturação e o compromisso da Universidade Aberta à Terceira Idade diante da população idosa, em especial a UNATI/UEM, à qual este trabalho vincula-se.

2. A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA TERCEIRA IDADE

Iniciamos a abordagem sobre a educação não-formal⁵ na Terceira Idade, destacando os dilemas e as implicações para o idoso da educação formal e não-formal, por entendermos que ambas as modalidades se aproximam pelas determinações do meio histórico e social. Ao tratarmos sobre questões que envolvem a educação, estão intrínsecas ambas as modalidades formal e não-formal, bem como todas as fases da vida humana: da infância à velhice.

É bem comum encontrarmos um idoso que não teve acesso ao mínimo de escolarização formal e, mesmo os que tiveram, fazem parte do grande grupo de pessoas de todas as idades que passaram e passam por uma educação que não corresponde às necessidades humanas.

As minorias na sociedade capitalista evidenciam um dilema, potencializado pela exploração do trabalhador: o que fazer com as pessoas idosas que não possuem mais a força de trabalho para vender ao mercado de trabalho capitalista?

Marx (2004, p. 47) destaca que, no fim do século XV, sob as leis do trabalho capitalista, “os mendigos velhos e incapacitados para o trabalho obtinham permissão para implorar caridade”, o que se estende até os nossos dias. Hoje, no século XXI, este quadro não é tão diferente se pensarmos nas filas de pessoas idosas à espera da aposentadoria que nem sempre lhes é concedida e, quando é, nem sempre é o suficiente para as necessidades humanas mais básicas. O alto índice de analfabetismo entre as pessoas idosas e o grande número de velhos em instituições asilares, são desafios de nossa época. A sociedade capitalista não sabe o que fazer com seus velhos, não sabia no século XV, continua não sabendo no século XXI e, diante do aumento da longevidade, tal questão, torna-se complexa.

Observamos um movimento que preconiza o fim da escola, já que esta não dá conta de oferecer uma educação de qualidade. Mas será essa a solução? Ou tal movimento apresenta-se apenas como mais uma das contradições do

⁵ Optamos pela grafia “não-formal”, conforme Gohn (2006), visto que existem diversas formas de escrita ao referenciar tal modalidade da educação.

capitalismo, com interesses camuflados de interesse da elite? É importante lembrar que a escola é a via, por excelência, de “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2005, p. 16).

O capitalismo revela-se, desde sua origem, como um sistema repleto de contradições. O que deveria ser um regime provisório, um meio de proporcionar a expansão e o acúmulo de riquezas necessárias à constituição de uma sociedade sem classes, firmou-se como uma ordem extremamente opressora e sem controle (MÉSZÁROS, 2002). Não temos como negar os avanços proporcionados pelo capitalismo: a escola pública é apenas um deles. Mas esta escola, que de início representou a possibilidade de ascensão da burguesia, torna-se, em um segundo momento, instrumento de dominação dos burgueses em relação à classe trabalhadora. É conveniente lembrar que, devido às profundas contradições da sociedade capitalista, a instituição escolar coloca, de forma cada vez mais evidente, a necessidade de superação das formas, cristalizadas pelo poder vigente, de pensar a educação. (SAVIANI, 2005)

Com isso, observamos diversos arranjos na área da educação em favor do acúmulo de capital, segregando o conhecimento. A educação é “idêntica para todas as classes? Ou não se exige também que as classes superiores sejam reduzidas à força a limitar-se com ensino restrito?” (MARX; ENGELS, 2010, p. 126).

Os questionamentos de Marx e Engels remetem à necessidade de transformação, assim como as argumentações de Saviani. Destacam a divisão da sociedade em classes. Em uma sociedade capitalista, a mudança deste quadro deve ser tomada como uma busca constante, pois entendemos ser necessário que o produto do trabalho do Homem, o conhecimento do Homem como ser histórico, concreto, possa vir a ser de todos.

Entretanto, ao tomar posse dos meios de produção e, mais tarde, do poder, o que interessa a burguesia é a perpetuação de seu próprio poder. Mas não só os proletariados sofrem pelo esvaziamento da função escolar; também os filhos da burguesia estão submetidos a este esvaziamento, um ensino muitas vezes baseado em esquemas para decorar fórmulas, o que denota que o problema é social, atingindo a todas as classes sociais.

Concomitante a esta discussão, fervorosos debates sobre o papel da educação vêm sendo travados, visto que a necessidade de avanço e superação dos limites escolares é preconizada tanto pelo povo, quanto pelos governantes; estes, a cada campanha, trazem promessas imbuídas de engano e descaso, promessas vazias que se frustram e frustram os que nelas depositam confiança. Dizer que a educação não vai bem, é lugar comum entre os discursos. Resta-nos desvendar em que instâncias e de que forma deve-se promover a mudança.

Para Snyders (1981) a mudança escolar só será possível se houver mudança social. Portanto, há de se cuidar com o rumo de tais comutas, há que se preservar o que se conquistou pelas lutas históricas da sociedade, pois transformar também é zelar pelos aspectos positivos que já foram acionados. É importante ter claro que

as forças de renovação da escola, da revolução da escola já existem, elas agem dentro e fora do recinto escolar. Aqui como em qualquer outro lado estas forças não são forças triunfantes, mas forças exploradas, a força dos explorados. Aí reside a base objectiva da nossa luta, com a condição de sabermos organizar essas forças e uni-las a todas as outras. (SNYDERS, 1981, p. 115)

A formulação de Snyders é interessante, uma vez que já existem as forças, somos nós mesmos, mas somos força adormecida, bloqueada, desviada para outros esforços, fragmentada, isolada, desmobilizada. Conforme Snyders enfatiza, faz-se necessário a organização das forças já existentes, sendo que observamos que a força da minoria e da maioria está presente nas lutas históricas travadas em busca de transformações sociais, entre rupturas e continuidades num movimento dialético essencial na composição de uma nova realidade. Também, para Saviani (2008, p. 246), a transformação social não vem de uma “evolução natural e espontânea [...] Necessita, ao contrário, ser organizada de forma voluntária e consciente de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe”.

O Homem age sobre a natureza e ensina a sua ação aos seus descendentes, é educado para aprender a agir sobre a natureza, o que o distingue dos outros animais que se adaptam por instinto, naturalmente, aos meios de sobrevivência. A educação é de extrema importância para a vida

humana em todas as suas fases, e dela não se separa, já que o Homem como produto de seu próprio trabalho tem na educação uma das formas de atividade derivadas desse trabalho.

Mas se o modo de produção da vida é mantido e aceito pela maioria com melhorias e reformas, impossibilita-se a transformação social, incluindo-se a educacional, pois uma é parte da outra. Mas, só será possível tal transformação se houver uma radical alteração no modo de produção material. O trabalho é a chave há de mudar o modo de produção da vida e, portanto, superar o modo de produção capitalista.

Mészáros (2007, p. 109) diz que as várias utopias em relação à educação tiveram que se manter no limite do domínio do capital; citando Adam Smith e John Owen, afirma que “as suas posições críticas poderiam apenas chegar até o ponto de utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida”.

Mas essas reformas, que são constantes na educação, nem de longe afetam a base do capitalismo, o real motivo das questões antagônicas postas na sociedade que se diz em crise. A crise é velada e direcionada à sociedade não é a crise social que preconiza as reformas, mas a crise do próprio capitalismo. Podemos dizer então, que as alternativas de Marx continuam prevalecendo, pois

até mesmo os privilégios dos poucos já não podem ser sustentados nas costas dos muitos, em nítido contraste com o passado. Em conseqüência, todo o sistema está se tornando bastante instável, ainda que leve algum tempo antes que transpirem todas as implicações sistêmicas, exigimos remédios estruturais em lugar do adiamento manipulativo. (MÉSZÁROS, 2002, p. 93)

Para muitos não existe nada de errado nesta ordem do capital, visto que “o capitalismo funciona”. Mas funciona para quem? Mészáros destaca que não funciona para cerca de noventa por cento da população. Não funciona, por exemplo, para os idosos, que dificilmente serão prioridade na educação e no acesso aos conhecimentos sistematizados. A eles e a outros - crianças, jovens e adultos - o que resta são as migalhas do conhecimento dado à classe trabalhadora que sustenta uma elite minoritária.

Reafirmamos que são o conhecimento, o domínio e a propriedade coletiva dos meios de produção, os quais não são socializados, que garantem a transformação radical e necessária, a ponto de que todos os representantes da espécie humana possam ter acesso ao conhecimento.

Para Snyders (1981), existem dois tipos de conhecimento⁶, denominados por ele de cultura primeira e de cultura elaborada. A cultura primeira traz a alegria efêmera firmada nos heróis idealizados, no esquecimento das contradições e no desejo de que os sonhos e as fantasias se tornem realidade. A cultura elaborada traz profundidade, superando a cultura primeira; por suas raízes firmadas no conhecimento histórico, leva à continuidade e a ruptura, num movimento dialético necessário a vida humana.

O conhecimento elaborado, papel primordial da educação formal, é o que nos permite compor com o mundo, diminuir as áreas da ignorância, da superstição e do medo, já que, conhecendo a realidade, temos mais potência, não estamos sós e, assim, em um grau mais elevado de desenvolvimento humano. A passagem de um grau a outro do desenvolvimento é um processo de composição com o mundo, pois quando desconhecemos grande parte dele, temos a ignorância e o medo do desconhecido. Conforme dominamos o conhecimento vamos compondo. Por exemplo, aprendendo a dominar uma arte diminuimos o medo do desconhecido e, assim, a alma passa a um estado mais elevado, mais alegre, o que explica porque a alegria da cultura mais elaborada não é uma alegria “fácil”.

Snyders, em sua ambição de transformar a escola, indica ser necessário renovar os conteúdos por ela repassados. Também adverte que a escola não pode se apresentar aos alunos como “remédio amargo que é preciso ser engolido por eles agora, a fim de garantir para mais tarde um mais tarde bem determinado,

⁶ Saviani destaca três palavras de origem grega para o conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. “*Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente a experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho” (SAVIANI, 2005, p. 14 - 15).

prazeres prometidos, senão assegurados” (SNYDERS, 1988, p. 12). É preciso discernir o que já foi conquistado e o que falta conquistar, a educação pública e de qualidade é uma conquista. A mudança, no entanto, é radical, não aceita reformas como remédios que se dão aos enfermos.

O conhecimento precisa fazer conhecer o seu bem de imediato, a alegria, para que não se torne um fim distante. Obter um diploma, por exemplo, ter uma profissão, deveria ser um fim em si mesmo, já que proporciona o encontro do ser humano consigo mesmo. A escola deve dar aos seus a alegria do conhecimento, “uma alegria que brota de um encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humanos”, assinala Snyders (1988, p.13)

Sendo assim, é o papel da escola propiciar o conhecimento elaborado, ou seja, o conhecimento científico, e não uma breve notícia fragmentada sobre ele. Faz-se de tudo na escola, e em sua maioria, afirma Saviani (2005, p.16), perde-se “a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”.

Entretanto, a transmissão dos instrumentos de acesso à cultura se faz no processo de domínio dos conteúdos dessa cultura. Deve-se resgatar, na educação do idoso, a possibilidade de acesso ao conhecimento repassado, àquilo que passou por “uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu ao embate do tempo”. (SAVIANI, 2005, p. 18)

Compreendemos, citando Snyders (1981, p. 105), que “a escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio [...]” Ao preconizar mudanças, temos claro, conforme Saviani (2008), os desafios pedagógicos, pois não basta a teoria para fomentá-las, necessita-se da ação pedagógica travada no campo da escola, uma ação que tenha como início das discussões a prática social, para que esta seja elaborada e possa novamente retornar à prática social.

Para além das limitações impostas pelo regime econômico capitalista, as possibilidades de mudanças sociais e, por conseguinte, educacionais são radicais, tendo como condição livrar-se das amarras da lógica irracional do

sistema. Para tanto, afirma Mészáros (2007, p. 112), faz-se necessário o planejamento “consistente da estratégia de quebrar a regra do capital com todos os meios disponíveis, assim como todos aqueles que ainda têm de ser inventados neste período”.

O que esperamos ter esclarecido é que a escola é um instrumento imprescindível para a mudança, por sua natureza contraditória. Portanto, nem todas as ações escolares são infrutíferas existem professores e alunos comprometidos e empenhados na luta por mudanças. Assim, as lutas são constantes, os avanços configuram rupturas e grandes enfrentamentos sem precisarmos nos resignar com uma sociedade sem escolas (SNYDERS, 1993, p. 12 - 13).

2.1. Aproximações e diferenças entre a educação formal e não-formal

O Homem age sobre a natureza e necessita passar aos seus iguais e às novas gerações o conhecimento e a experiência adquiridos neste processo: nisto reside a origem da educação. Desde os primórdios da humanidade é pelo trabalho que “o homem vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano [...] O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 2005, p. 94). Podemos argumentar que a primeira forma de educação se constitui na produção da sobrevivência, no aprendizado com a própria vida, ou melhor, no processo de trabalho, o que define a educação não-formal.

Mas o processo do trabalho foi fragmentado pelo sistema capitalista, pois a educação e o trabalho apresentam-se abstratos e fragmentados. O sistema capitalista explora e, ao mesmo tempo, expande as possibilidades humanas e, como fruto deste conjunto contraditório, temos também um sentido amplo para a educação, como amplo são os espaços e os lugares destinados a ela e às suas possibilidades. Dentre elas, a educação não-formal que vem merecendo destaque em diversas instâncias sociais e ganhando importância em âmbito nacional e mundial, conforme Simon, Park e Fernandes (2001).

A educação não-formal está presente em diversas atividades e experiências pedagógicas direcionadas para além da educação formal. Suas

sementes foram lançadas no ano de 1968 “com a contestação da pedagogia autoritária, ou seja, com a aspiração de novas modulações nas relações entre os sujeitos de ensino”, diz Wild (2009, p. 108).

Em relação à nomenclatura “não-formal”, esta passou a ser utilizada em 1970, referindo-se à educação de adultos realizada em países em desenvolvimento. Wild (2009, p. 108) destaca que

desde então, ela tem sido utilizada também em referências à capacitação de indivíduos para o trabalho, para a aprendizagem e o exercício de práticas que possibilitem a organização de grupos, geralmente vinculados a projetos de educação comunitária e como educação complementar ou supletiva à educação sistemática, oferecida em formas e espaços diferentes por associações, organizações não governamentais e até pelo Poder Público.

Mas em uma sociedade organizada pelo modo de produção capitalista, o trabalho fica quase que totalmente submetido a esse modo. A educação não-formal, ao ser direcionada para a capacitação do indivíduo para o trabalho, não pode fugir do sistema vigente. Wild destaca a expansão da educação pelas vias da educação não-formal, a utilização de diversos espaços e serviços que possibilitam novas formas de pensar a prática pedagógica e estabelecem relações diferenciadas entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Educação complementar, supletiva, sistemática, atendimento a grupos, associações, organizações, muitas são as possibilidades da educação não-formal. Mas como pensar a educação para além dos reais limites, os limites concretos do sistema econômico vigente que tem a posse e organiza os meios de produção?

No que toca à educação não-formal, convém destacar que ela sempre esteve presente no cenário da educação escolar e que cada uma das modalidades é de extrema importância à formação humana. Portanto, ambas as modalidades de ensino, formal e não-formal, estão interligadas, apesar de serem distintas, o que justifica a comparação entre elas que, segundo Gohn (2006), é quase automática.

A educação formal se desenvolve em espaço escolar e possui conteúdos sistematizados, seguindo diretrizes específicas, enquanto que a educação não-

formal firma-se na troca de experiências, nas vivências dos grupos, em ações e espaços coletivos, livres das formalidades e burocracias da educação formal.

Ambas têm por objetivo ensinar, mas os direcionamentos são bem distintos. Conforme Taam (2009 p. 42), algumas características diferenciam essas duas modalidades de ensino: a educação não-formal “se orienta por uma racionalidade que a distancia da educação formal, na medida em que não se deixa direcionar por diretrizes curriculares”, enquanto que a educação formal “está amarrada a conteúdos disciplinares padronizados, representantes da fragmentação do saber”. Mas como a educação não-formal superaria a fragmentação e atingiria a “totalidade”, tanto mais quando o próprio mundo, a vida são extremamente fragmentados?

No entanto, apesar do grau de liberdade da educação não-formal em relação às normas que regulam a educação formal, sempre haverá uma seleção; seja de modo politicamente compromissado, seja com pretensões de neutralidade, sempre haverá seleção e fragmentação, posto o sistema econômico vigente.

Para melhor delinear essas duas modalidades da educação, formal e não-formal, entendemos ser necessário aprofundarmos suas características, para então, aproximá-las. Veremos que ambas apresentam contrapontos, problemáticas, avanços, desafios, condicionamentos, limites, próprios da realidade social, o que não impede as aproximações.

Na educação formal quem educa é o professor. Os espaços, como já frizamos, são espaços escolares organizados segundo diretrizes nacionais. As formas de educar são normatizadas e seguem um comportamento pré-definido. Assim, a educação formal deve abordar conteúdos sistematizados ao longo da história da humanidade, em maior ou em menor grau, de acordo com a proposta pedagógica a que se vincula.

Na educação não-formal quem educa são aqueles com os quais interagimos ou nos integramos, podendo ser qualquer pessoa desde que tenha a intenção de ensinar. Os espaços da educação não-formal se integram a vivência de cada grupo e acompanham a sua trajetória. As formas de educar são construídas coletivamente, ou seja, no processo interativo entre os participantes de cada grupo. A educação não-formal tem por finalidade “abrir janelas de

conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”. (GOHN, 2006, p. 29)

Entendemos que esta também é uma das finalidades da educação formal. A educação formal, como destaca Gohn (2006, p. 30), “requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos [...] sistematização seqüencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc”. O seu caráter é metódico, sendo comum dividir os alunos por idade, por classe e por nível de conhecimento.

A educação não-formal não possui a mesma organização, parte da subjetividade, pois “trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo”, sendo este o ponto mais relevante dessa modalidade. A educação não-formal, segundo Gohn, ajuda no desenvolvimento da autoestima e da solidariedade, identificando interesses comuns em prol da “construção da cidadania coletiva e pública do grupo”, o que também é possível na educação formal. (GOHN, 2006, p. 30). Na educação não-formal podemos obter diversos resultados, de acordo com o interesse de cada grupo. Todavia, o grupo pode não ter a consciência de suas necessidades, o que configura o interesse de cada agente social em relação aos resultados de suas abordagens educativas.

Na educação formal quem deve ter esta consciência é o professor, que, conforme Snyders (1995, p. 75), tem como papel essencial a organização de caminhos que possibilitem a aprendizagem e de fazer sentir as alegrias de tal percurso. Para Snyders (1988), uma das chaves da educação, formal e não-formal, é a necessidade de rupturas e continuidades, numa relação cíclica, que nos possibilita novas rupturas; assim, o progresso do conhecimento é ruptura.

Seguindo em nossas aproximações, enfatizamos que a educação não-formal pode resultar no “aprendizado das diferenças”, na “adaptação do grupo a diferentes culturas”, na “construção da identidade coletiva de um grupo”, no “balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente” (GOHN, 2006, p. 31).

A expectativa da educação formal é o aprendizado dos conteúdos estipulados pelo currículo. No que diz respeito à educação formal o grupo também pode não ter consciência dos verdadeiros propósitos mascarados pelo currículo,

propósitos de dominação, de adaptação, de estruturação das diferenças, de condutas aceitáveis socialmente ditadas por ideais burgueses. Ora, ambas as modalidades apresentam submissão ao sistema capitalista e, nesta, como em outras situações, aproximam-se.

Sobre as necessidades da educação não-formal, Gohn (2006, p. 31) destaca a formação específica dos educadores que orientam as atividades; a formulação de objetivos mais claros; o desenvolvimento de metodologias mais estruturadas; a elaboração de instrumentos metodológicos que avaliem e acompanhem o trabalho realizado. A falta de estrutura das metodologias se configura no ponto mais frágil da educação não-formal. Enquanto que na educação formal as ações são planejadas antecipadamente, de acordo com conteúdos pré-estabelecidos por lei, a educação não-formal possui abordagens muito amplas, difíceis de delinear. Suas formas de trabalho, bem como os conteúdos, são definidas na problematização advinda do cotidiano de cada grupo, como forma de motivar a participação das pessoas.

As metodologias da educação não-formal são provisórias, desenvolvidas e codificadas no processo educativo, sendo que a dinâmica e os movimentos da realidade influenciam, de forma direta, as ações. Assim, o grupo, deve ter claro o seu projeto cultural e político; mas sabemos que isso nem sempre é possível.

Acrescentamos que tais apontamentos não se restringem à educação não-formal, mas se estendem também à educação formal, que pode exigir a formação de professores, os objetivos definidos, as metodologias estruturadas e instrumentos de avaliação dos resultados, internos e externos, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A adaptação e a conformação popular otimizam as opressões geradas pela divisão da sociedade em classes, já que as duas modalidades da educação, formal e não-formal, estão suscetíveis a este sistema. Dessa forma, entendemos que não é a simples organização e estruturação de objetivos ou de metodologias na educação formal e não-formal que irão garantir a sua eficácia, do ponto de vista social e histórico, apesar de entendermos que esta organização é de extrema importância.

Segundo Gohn (2006), os objetivos da educação não-formal são: a formação para a cidadania; para a liberdade; para a igualdade; para a

democracia; contra a discriminação; pelo exercício da cultura, para a manifestação das diferenças culturais; para a justiça social; para os direitos humanos, sociais, políticos, culturais, entre outros. A educação não-formal é abrangente em seus objetivos, mas de que forma e para que se estruturam? Ou melhor, a favor de quem se estruturam esses objetivos?

Observamos que os objetivos da educação não-formal e da educação formal também se aproximam, mas cada uma das modalidades possui condições distintas de ação, de acordo com suas especificidades. A importância da educação não-formal passa pela articulação da educação “em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território [...]” (GOHN, 2006, p. 36)

A educação não-formal, como explicita Gohn (2006, p. 32), propõe-se à formação do “ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres”. Para muitos, a escola é o único serviço público acessível, portanto, a educação não-formal pode contribuir com a educação pública formal, mas não cabe a ela substituí-la, em que esta não chega, ou seja, não deve ser aceita como uma alternativa para a inoperância do Estado em relação aos seus deveres de possibilitar a educação formal para todos. A educação não-formal deve apresentar-se, então, como um fator de contribuição da educação formal. Para Gadotti (2005) é importante não contrapor tais modalidades educacionais, é preocupante a desvalorização da escola.

A educação não-escolar, portanto, não deve firmar suas bases na degradação da educação escolar, reforçando críticas vazias sem a indicação de mudanças do que já foi conquistado, mas se preocupar para que suas práticas e reflexões sejam claras e articuladas. Dizendo isso, devemos recusar o caráter compensatório para práticas da educação não-formal, segundo Afonso (2001).

Destarte, é necessário manter uma postura crítica quanto à crescente valorização da educação não-formal, muitas vezes direcionada contra a escola, servindo a interesses escusos sob argumentos como o favorecimento à solidariedade e participação do cidadão, como o que fazem alguns mensageiros da ideologia neoliberal.

Saviani (2005) expõe a necessidade de se compreender a estrutura escolar para, então, compreender as diferentes modalidades de educação. A escola é a

“base do desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente” (SAVIANI, 2005, p. 13). Ao citar Saviani, lembramos que a escola está atrelada a leis, e o estatuto jurídico da sociedade capitalista é em conformidade com sua manutenção; logo, o máximo que conseguimos enxergar como possibilidade da escola formalsão trincheiras de resistência, a esse tipo de sociedade, mas nada ostensivo em direção à destruição da sociedade de classes.

A ação pedagógica dos educadores contra o sistema capitalista, firmados em ambas as modalidades da educação, formal e não-formal, deve ser o aspecto que mais as aproxima. Dito isso, reiteramos a importância de ambas as modalidades de ensino em relação à Terceira Idade, pois somente a educação, seja ela formal ou não-formal, pode possibilitar às pessoas idosas um espaço de discussão e de construção do conhecimento como direito de todos.

2.2. A pedagogia libertadora e a educação não-formal na Terceira Idade

A educação é um ato político, por que age diretamente sobre a realidade social; tanto fortalecê-la como fragilizá-la. Mas como atuar politicamente pelas vias da educação? Paulo Freire⁷, educador brasileiro, por meio de sua concepção pedagógica, amplia de forma expressiva as possibilidades da educação como um fator político na vida do povo. Ao colocarmos em pauta a pedagogia libertadora de Freire, objetivamos que sua contribuição educacional aponte caminhos rumo a uma educação como prática da liberdade, tão cara à população e, em especial, à população idosa.

A luta de Paulo Freire foi pela mudança, pela liberdade em um tempo promissor da vida política brasileira no início da década de 1960. Esse desejo, aliado ao seu incontestável compromisso com a sociedade, levou-o a dedicar toda uma vida à educação, que para Freire (2005a), deve possibilitar a passagem da ingenuidade para a criticidade.

Em sua ação pedagógica, o “círculo de cultura” substitui a escola, que possui tradicionalmente um cunho autoritário. Dessa forma, a alfabetização

⁷ Paulo Reglus Neves Freire (Brasil, 1921 - 1997).

popular é realizada por meio de palavras geradoras e constante diálogo entre os educadores e o povo, pois, para Freire, o educador também é visto como povo. Geralmente o educador nunca é povo, o intelectual nunca é povo, eles sempre conversam “com o povo” o povo é outro tipo de gente, que deve ser respeitada, mudada, conscientizada, mas de todo modo outro tipo de gente, não se cogitando o educador ser parte do povo. Mas, para Freire, não deve existir tal diferença.

A década de 1960 foi um período de muitas críticas aos métodos da escola tradicional⁸, bem como da escola nova⁹. Como os avanços da pedagogia da Escola Nova limitaram-se à elite, alguns irão questionar sobre a possibilidade de estender seus métodos a todos, como forma de também aprimorar a educação das massas, uma espécie de “Escola Nova Popular”, como destaca Saviani (1988). Os que defenderam esta ideia foram Célestin Freinet¹⁰, na França e Paulo Freire, no Brasil.

Célestin Freinet concebe a educação pelo trabalho, apresentando técnicas educacionais para a escola moderna. As necessidades educacionais que antes eram bem previstas, apresentam um caráter provisório diante das reformas educacionais e dos diferentes métodos utilizados a partir dos avanços tecnológicos constantes, apresentando, em nossa época, mudanças muito rápidas (FREINET, 1975, p. 9 - 11). Paulo Freire adota uma “concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”, pautada no “existencialismo cristão”, sendo suas principais fontes teóricas: Mounier¹¹, G. Marcel¹² e Jaspers¹³. (SAVIANI, 1988, p. 77)

No que se refere às ações pedagógicas de Freire, este não se preocupou apenas com a mera alfabetização das camadas populares, pois tal ação não

⁸ Na escola tradicional a educação é centrada na figura do professor que instrui os alunos, transmitindo-lhes os conhecimentos acumulados pela humanidade por meio de exercícios que os alunos devem realizar de forma disciplinada. (SAVIANI, 1988)

⁹ A escola nova em relação à escola tradicional, desloca “o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; do diretismo para o não-diretismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para a pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1988, p. 20 - 21).

¹⁰ Célestin Freinet (França, 1896 - 1966).

¹¹ Emmanuel Mounier (França, 1905 - 1950).

¹² Gabriel Marcel (França, 1889 - 1973).

¹³ Karl Theodor Jaspers (Alemanha, 1883 - 1969).

levaria necessariamente a mudanças sociais, mas se preocupou com a superação da falta de experiência democrática do povo brasileiro. Defendeu uma educação vinculada à vida, que analisa, constantemente, a realidade. Freire concebe o Homem como um ser social, um ser que faz história, o qual produz conhecimento por meio de seu trabalho, por meio da transformação e diálogo constante com o que está à sua volta, objetivando socializar este conhecimento. Estabelecendo uma educação dialógica, apresenta os dilemas sociais de sua época, sendo que sua escolha e seu comprometimento é

por uma sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se "colonizasse" cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos (FREIRE, 2005a, p. 43 - 44).

É evidente a importância de uma educação comprometida com a liberdade, de se ter opções e, ao tê-las, poder lutar por uma educação em que o Homem seja sujeito e não objeto. Segundo Freire (2005a, p. 98), a educação deve possibilitar um constante diálogo com o outro, a criticidade, a "rebeldia, no sentido mais humano da expressão" identificando-nos "com métodos e processos científicos".

O Homem massificado não possui criticidade perante a vida, perante as questões históricas que o constituíram, visto que este é o Homem sem endereço, desenraizado, diz Freire (2005a). É necessário que a educação seja capaz de promover a transição da ingenuidade à criticidade, pois os homens são desafiados

pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões dessa procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2005b, p. 31).

Devemos admitir que Freire era um tanto romântico, com sua visão de que o conhecimento do desconhecimento leva necessariamente à busca de saber,

mas saber apenas não basta; é preciso fazer, e o fazer está cercado por uma série de imposições que o restringem (a ação humana), o que leva à necessidade de força para se realizar. Segundo Freire, o Homem que não problematiza a si mesmo não faz indagações, não questiona, ao ter dúvidas não as externa e as perguntas se calam, logo não obtém respostas que levam a novas perguntas e assim sucessivamente, num constante devenir.

A desumanização é uma questão histórica. Mas como alcançar a outra via, a da humanização? No contexto capitalista em que vivemos, todos estão desumanizados, os que sofrem violência e os que violentam. Os que calam e os que fazem calar.

Freire (2005b, p. 32) contesta que a desumanização mesmo sendo “um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, *o ser menos*”. No sentido de mudar essa ordem de “ser mais” para uns e de “ser menos” para outros é que Freire destaca a educação como prática da liberdade, uma educação na qual se estabelece uma relação do Homem com o Homem e do Homem com o mundo, seus desafios, seus problemas, que o faz existir de forma dinâmica e não estanque, “que o faz histórico”, diz Freire (2005a).

No Brasil, para Freire, nunca houve experiências positivas em relação à democracia, uma vez que a colonização do país foi extremamente predatória, fundamentada na exploração econômica que se estendeu desde o domínio de terras ao domínio das pessoas com a escravidão, o que impossibilita uma visão crítica da realidade, pois foram cristalizadas ideias de servidão e submissão. Tal situação de domínio, portanto, não contribui em nada com o desenvolvimento de um país realmente democrático, onde possa existir diálogo e não coerção por parte dos governantes.

O país, colônia de Portugal, teve suas primeiras experiências no sentido democrático com a vinda da família real, em 1808. Dom João VI¹⁴ se instala com toda a sua Corte na cidade do Rio de Janeiro, e tal fato desencadeia uma série de reformas que, segundo Freire (2005a, p. 84 - 85), geraram “o reforçamento “das cidades, das indústrias ou atividade urbanas.” O nascimento de escolas. De

¹⁴ Dom João VI (Lisboa, 1767 - 1826). Rei do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves de 1816 a 1822.

imprensa. De biblioteca. De ensino técnico”. O poder das casas-grandes de engenho e das fazendas é consolidado nas cidades, a burguesia se fortalece com o comércio, superando o poder que vinha do campo. Este foi o início da queda do patriciado rural e o princípio de diálogo no sentido democrático, mas apenas para alguns. O povo foi excluído da vida social, sem ao menos a garantia de seus direitos civis, sem experiências de autogoverno e de possibilidades de diálogo.

Não há como buscarmos respostas nas raízes de nossa colonização predatória, na exploração do todo-poderio dos senhores do campo, na obediência, na submissão e na acomodação ao poder absolutista, ao poder do capitão, do sargento, dos governantes, da burguesia, na ausência de diálogos, na ausência de educação popular. Sendo assim, entenderemos, com Freire, o grande desafio e as reais dificuldades e necessidades de se estabelecer uma relação dialógica pelas vias da educação popular.

Freire explicita que os recuos, tomando como exemplo o Golpe Militar, se deram pelo avanço do povo que, mesmo sem ter consciência, ameaça o poder. Neste caso, pequenos avanços populares representaram grande ameaça, já que os êxitos parciais, frágeis, levaram à reação violenta, com o golpe militar. Esta ameaça foi identificada nos círculos de alfabetização popular organizados por Freire o qual concebe uma educação problematizadora por meio dos “temas geradores”, que são pontuados como “situações-limites” causadoras da opressão do povo.

Com o Golpe Militar tomando o Estado, em 1964, que entre outras ações coercivas desmonta a República Populista, Paulo Freire é exilado, e, no exílio, teoriza sua prática voltada para uma educação promotora da liberdade. Na proposta educacional de Freire, a prática antecede a teoria pela própria forma de ser, pois, como uma prática da liberdade, sua proposta educacional se delineou em meio à ação e, portanto, mesmo depois de elaborada, sua teoria sobre a educação como prática da liberdade não se fecha, mas permanece aberta a constantes transformações. A proposta educacional de Freire vai além da esfera pedagógica, possui implicações sociais e políticas. Nesse sentido, os propósitos de Freire em relação à educação buscam “contribuir para a transformação da realidade, à base de uma verdadeira compreensão do seu processo” (FREIRE, 2005a, p. 107).

Para Freire (2005b, p. 160), os vários mitos ditados ao povo, como via de dominação, precisam ser desmistificados pelo permanente diálogo. O autor afirma que “os conteúdos e os métodos de conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é a ânsia necrófila de oprimir”. Contra a elite dominadora, a educação precisa ser corajosa e se voltar para o Homem em constante diálogo. Esta é a tônica de Freire, a educação deve ser vista como prática da liberdade, entendida e desenvolvida colocando o Homem diante das questões de sua realidade de forma crítica.

A educação, como prática da liberdade proposta por Freire, não é uma abstração, um ideal, mas é uma inserção de homens concretos em uma história concreta. Portanto, esta é uma proposta educacional para homens que desejam ser livres, para além do formalismo liberal capitalista que volta seus interesses para a própria manutenção do poder; sem as necessárias transformações, manipula o povo numa falsa ideia de liberdade.

Mas esta liberdade é possível no capitalismo? A estrutura do capitalismo controla e ilude os atores humanos “com relação às suas motivações como ‘agentes livres’ e também em relação à margem perceptível de suas ações” (MÉSZÁROS, 2002, p. 187). O capitalismo é uma forma dinâmica de “ação produtiva, devorador e dominador, articulado como um conjunto historicamente específico de estruturas e suas práticas sociais incrustadas e protegidas”, diz Mézáros (2002, p. 188).

Nesse sentido, Mézáros é enfático, asseverando não existir liberdade no capitalismo. Para Freire, que concebe a educação como prática da liberdade, devem-se considerar os limites impostos pelo capitalismo. Trabalhando neste limite, estão os que ameaçam a ordem do sistema, tratados como subversivos; entretanto, contraditoriamente, os que pretendem manter a ordem vigente da forma como está são tão subversivos quanto os que desejam a mudança. Se a liberdade proposta por Freire leva à revolta e a radicalizações contra o poder vigente e

se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão; se muitos dos trabalhadores recém-alfabetizados aderiram ao movimento de organização dos sindicatos é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho; finalmente,

se a conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais, ainda mesmo quando não o saibam (FREIRE, 2005a, p. 20 – texto de apresentação Francisco C. Weffort).

As possibilidades de transformação estão inscritas na história, visto que o povo busca, mesmo sem ter consciência disso, as vias cabíveis em direção à transformação. A educação proposta por Freire objetiva a revolução, sendo as escolhas dos homens em ações concretas que desencadeiam as lutas promotoras de transformações. Uma proposta pedagógica que fomente a liberdade pode fomentar uma ação popular radical, mesmo que esse não seja o seu objetivo. Deixamos claro que o objetivo de Freire foi desvendar os modos de dominação e violência efetuados pelo opressor.

A própria educação é uma prática que emancipa o Homem de sua ignorância, pois se entende que a escola não é o mesmo que um partido revolucionário, ou uma organização armada, uma milícia, ou mesmo um simples sindicato. Mas se a própria educação emancipa o pensamento das formas dominantes de compreender e de fazer a realidade, a consequência lógica dessa emancipação é a busca de organizar a luta maior por uma emancipação real, prática, na vida, e não apenas no pensamento. Para isso, é preciso confrontar radicalmente o sistema capitalista, não apenas “lutar por direitos” – dentro do sistema de direitos e deveres já posto. Do contrário a educação não é emancipadora do pensamento e não leva a uma práxis transformadora. Fica uma ruptura, pois a educação se responsabilizaria pela mente; e os educandos, uma vez com a mente livre, ficariam responsáveis pela práxis revolucionária.

Freire (2005a) enfatiza que o Homem que se lança na marcha da liberdade não se acomoda, não se ajusta à sociedade, mas a transforma, o que também é educar-se. Dessa forma não deveria haver dicotomia entre educar-se para transformar, e transformar por se estar educado, uma vez que transformando-se é que se educa, “educação como prática de libertação” e não apenas “educação para a prática de libertação”, “prática de libertação como educação”, podemos dizer. Em contrapartida, os que se acomodam e se ajustam socialmente sacrificam sua capacidade criadora. É fundamental que o Homem estabeleça relações com o mundo, porque estar com o mundo resulta de sua abertura à

realidade, como um ser de relações. Entendemos que a realidade objetiva deve ser conhecida e transformada pelo Homem, pois

a partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a [...] E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade [...] E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 2005a, p. 51).

Estabelecer as relações entre o Homem e a realidade é fator de humanização, para além da imobilidade histórica, pois o povo defendido por Freire não tem voz própria, nem participa de seu processo histórico e, quando se manifesta, a burguesia se sente ameaçada e o trata como um enfermo que precisa de remédio. Sempre que o povo tenta “expressar-se livremente [...] é sinal de que continua enfermo, necessitando, assim, de mais ‘remédio’. A saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude. Está na ‘sociedade fechada’. No imobilismo”. (FREIRE, 2005a, p. 63)

Para manutenção da ordem os opressores utilizam subterfúgios, entre eles, uma generosidade funesta, a qual nutre a opressão, pois para que haja oprimidos são necessários os opressores dos quais não virá a mudança, mas a acomodação e a pacificação da violência gerada por eles próprios. A injustiça, morte, desalento e miséria são fomentados pelos opressores que se perpetuam em ações de uma falsa generosidade, voltadas ao assistencialismo, que, segundo Freire (2005a, p. 66), “é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade”. A responsabilidade deve ser incorporada pela vivência nos gestos e atitudes do povo, configurando sua construção histórica, sua participação crítica e consciente. Para tanto, Freire destaca que a educação deve ter o compromisso de desvelar ao povo tais responsabilidades. Uma educação que possa propiciar a reflexão de seu próprio poder e fomentar a sua capacidade de opção. O compromisso se dá pela capacidade de opção, uma vez que o Homem massificado é o mais descomprometido, pois não tem opções e “ainda

que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela” (FREIRE, 2005a, p. 72).

A libertação não se dá pelo acaso, dá-se pela práxis de sua busca, pela necessidade de buscá-la. Aí reside a consciência crítica da opressão e a luta pela liberdade como tarefa histórica, realizada por homens concretos. Pelos conceitos de Freire entendemos que também deve ser esta a tarefa histórica da educação, visto que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, nós nos educamos em comunhão”. Não se pode pensar a tarefa do educador como outra que não seja a tarefa dos educandos, pois a própria educação é algo que não se dá do educador para os educandos, mas de ambos em processo partilhado, comungado entre eles. Então, em que momento o educador se apartaria, para, assim, os educandos assumirem a práxis? A práxis deve ser concebida desde o início como uma tarefa de ambos, pois, do contrário educar seria um ato de caridade por parte do educador, que vai levar aos alunos necessitados algo que lhes falta, a “consciência”. Ao contrário, o próprio educador se faz consciente do mundo pelo ato de educar, ele não está acima, nem em situação privilegiada com relação aos educandos; ele também está em parte alienado, pois vive também numa sociedade injusta e também sente cindida sua prática de seu discurso.

Nesta luta não há lugar para atitudes ambíguas, mas radicais, de reflexão e ação. A ambiguidade enfraquece a luta, fomentando a aceitação de suas condições concretas. É preciso pensar dialeticamente, ver as contradições, analisar diversos lados, mas não mostrar de que lado se está na luta de classes, porque isso não se configura como contradição, mas sim como incoerência, ambivalência; em Freire não há lugar para tais substantivos, mas para coerência, clareza e compromisso de classe.

Na busca pela libertação é preciso estar atento para que o estado de dominação em que se encontra o povo não traga em si um novo estado de domínio, isto é, que um empregado, diz Freire (2005b, p. 36), ao se tornar patrão não tenha que “encarnar com mais dureza ainda, a dureza do patrão”. Estes são os que temem a liberdade e a requisitam sem conquistá-la. A busca pela liberdade gera uma contradição, conforme destaca Freire, já que este é um dilema a ser enfrentado pelos homens, pois enquanto toda a sociedade não for livre, todos somos um pouco aprisionados, por mais livres que desejemos ser.

Isso porque ainda não há condições materiais de sermos realmente livres, no modelo econômico atual, cindido em classes desiguais.

A superação das contradições não se faz pela simples troca de lugar entre opressores e oprimidos, mas na concepção de homens livres, ou seja, pelo fim dos opressores. Só assim todos serão livres, pois também ninguém é livre oprimindo seu semelhante. É preciso ver os fatos de forma diferente e emergir da opressão, o que é possibilitado pela práxis transformadora, pela qual “os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2005b, p. 106).

A história, na concepção de Freire, não é estanque; passado, presente e futuro mostram-se de forma dinâmica, contínua e as criações humanas um permanente vir a ser. Do ponto de vista de Freire, as condições opressoras de vida se perfazem em temas que envolvem questões e situações do cotidiano. Ao alfabetizar, não faz uso de cartilhas com palavras e frases prontas que não dialogam com a realidade, mas se utiliza de palavras retiradas da própria vida, num diálogo crítico estabelecido pelo educador em pé de igualdade com aquele que aprende, não ditando regras, mas estabelecendo um constante diálogo.

Mas entendemos que tal colocação não quer dizer que a igualdade proposta por Freire, no início do processo educativo, não conceba um grau maior de conhecimento dos educadores em relação ao povo oprimido; porém, há realidades que o povo oprimido conhece melhor que o educador. A igualdade proposta por Freire tem um outro sentido, o sentido de empatia, mas não apenas isso, pois é algo amplo em termos de ética e de pertencimento de classe. Não se coloca no lugar do outro por pena ou compaixão, mas uma igualdade em termos ontológicos, humanos.

Paulo Freire passa por uma concepção dialógica, pautada no diálogo gerado em situações problemas buscadas nas palavras geradoras. Concebe o Homem como um ser concreto, social, que faz história. O povo oprimido, como caracteriza Freire, não está, de forma alguma, fora da classe social marginalizada, portanto, oprimida.

Freire denuncia a opressão por conta da expropriação do povo, visto que suas críticas direcionam-se aos problemas gerados pelo sistema de produção, o capitalismo. Portanto, a superação dessa ordem opressora, que divide a

sociedade em classes para poder se sustentar, faz-se necessária para que o povo deixe de ser oprimido e expropriado de sua força de trabalho. Nesse sentido, Freire busca, pelas vias da educação, a igualdade e a liberdade, entendidas não em ordem enganosa e pretensiosa, abstrata e formalizada em leis, mas igualdade e liberdade de forma concreta, histórica.

Outra questão a ser levantada é que Paulo Freire se pauta no existencialismo cristão, e denota uma prioridade para a empatia, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de tomar as lutas do outro como suas próprias lutas e, assim, também suas dores e alegrias, não como pobres e desvalidos, mas como fortes aliados nessa luta. O sistema social capitalista é duramente criticado por Freire no que gera o sofrimento das pessoas, e nisso Freire escapa ao idealismo da Escola Nova, que não traz críticas ao capitalismo, mas adaptações ao sistema.

Argumentamos, ainda, que a proposta pedagógica de Paulo Freire pode ser utilizada tanto na educação não-formal quanto na educação formal, desde que tenha por núcleo a realidade histórica e cultural dos alunos como forma de trabalhar os conteúdos produzidos pela humanidade, trabalhando ao mesmo tempo sua realidade mais direta, suas dificuldades, suas lutas.

A proposta da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que muitas vezes é interpretada de modo espontaneísta, de modo que tudo parte do aluno, que os conteúdos sistemáticos não devem ser trabalhados, não são, na realidade, observadas como proposta do mesmo. Em sua concepção pedagógica, Freire trabalha de forma que a revolução pessoal ganha proporção universal pelo processo histórico, pois é mais uma luta travada que se une às lutas de avanços parciais. As lutas parciais são necessárias, já que sem elas as grandes transformações não aconteceriam. Mas temos claro que, só as grandes transformações são radicais, uma vez que a revolução social não é uma simples soma de pequenas transformações, são um processo que mobiliza grandes massas e quebra grandes estruturas.

Com efeito, vale saber que fazemos parte dessa história, que somos seres históricos e enraizados e que podemos projetar o devir, a esperança; traz-nos a convicção de que mudanças coletivas exigem organizações coletivas, ações de massas, batalhas conjuntas, revolução social, pois nos lugares em que houve luta

social, tal fato ocorreu. Nesse sentido, a educação não planta sementes que um dia germinarão na vida das pessoas como desejo de mudança, ou de vontade de se organizar junto a outras pessoas para tornar o mundo melhor, pois, pensada, assim, a educação torna-se extremamente frágil. Isto é uma visão romântica de mudança sem batalhas ou derramamento de sangue.

Paulo Freire traz possibilidades de composição com o mundo, de mudança social. Compomos com Paulo Freire (1992, p. 10), quando ele diz: “não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico”.

Historicamente, a educação não-formal se apropriou das ideias de Paulo Freire na construção de suas propostas educativas e, entre elas, as que fundamentaram a criação da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá.

2.3. A educação não-formal na Universidade Aberta à Terceira Idade

Para Villani, a educação direcionada às pessoas idosas é de extrema importância e não se resume em diversão ou entretenimento, “nem de repetir papéis desempenhados por eles em outras fases da vida, mas sim servir de dispositivo para que o indivíduo, independente de sua faixa etária, consiga manter seus níveis normais de desenvolvimento” (VILLANI, 2009, p. 198). O autor destaca, ainda, que as experiências acumuladas ao longo da vida podem facilitar e até potencializar a aprendizagem. Tendo disposto tais questões, vamos expor, na sequência, como se deu a criação da Universidade Aberta à Terceira Idade, em especial a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá (UNATI/UEM) e o seu papel em relação à população idosa.

A primeira Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), foi criada por Pierre Vellas¹⁵, professor de Direito Internacional. Foi aprovada na Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, França, no dia 23 de fevereiro de 1973, pelo Conselho da Universidade de Ensino e de Pesquisa, “Estudos Internacionais e Desenvolvimento” (VELLAS, 2009, p. 180). A necessidade de se abrir um espaço universitário às pessoas idosas se apresentou durante as visitas de Vellas a

¹⁵ Pierre Vellas (França, 1932 - 2005).

hospícios, alojamentos e pensões de aposentados, quando avaliava a situação destas instituições.

Após a criação da UNATI, o campus da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse passou a apresentar um diferencial - grupos da Terceira Idade estão presentes em todos os espaços universitários, estudando, debatendo questões da atualidade, realizando exercícios físicos, tomando lanche. Isso, segundo Vellas (2009, p. 179), pode parecer espantoso aos visitantes estrangeiros: pessoas idosas misturam-se aos jovens estudantes, transpondo “o pórtico, andam em grandes passadas, pelos corredores, dirigem-se aos seus anfiteatros, aos centros de trabalho, comem um sanduíche na cafeteria, trocam ideias com os estudantes”.

A relação entre gerações é de fundamental importância, pois enfatiza o caráter dialógico das relações humanas, combatendo o preconceito etário. Os mais velhos possuem um acúmulo de experiências e os mais jovens trazem, por exemplo, os avanços tecnológicos. Bobbio, aos 87 anos, explicita “sempre procurei manter-me em contato com os jovens. Nada como essa proximidade me fez perceber quão rápidas e contínuas são as transformações históricas” (BOBBIO, 1997, p. 139).

A criação da primeira UNATI francesa desencadeou a criação de diversos espaços similares, entre eles a UNATI da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A constituição da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá (UNATI/UEM) teve como marco inicial o dia 28 de setembro de 2007, data em que o Reitor Prof. Décio Sperandio

considerando a necessidade de um projeto de inclusão social para pessoas idosas, resolve instituir um grupo de trabalho, composto por representantes de dez departamentos da UEM, para analisar as condições necessárias à criação de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. (STIELTJES; TAAM, 2011, p. 141)

Dessa forma, o projeto, que concebía a UNATI/UEM como um órgão suplementar vinculado à Reitoria, foi aprovado aos 14 dias de dezembro do ano de 2009.

Por ser um órgão suplementar da Reitoria, a UNATI/UEM possui grande autonomia no campo político e pedagógico. Assim, criou-se uma estrutura em que os professores vinculados à própria universidade é que ministram as aulas, o que permitiu, mesmo na modalidade de educação não-formal, oferecer aulas e atividades de forma regular, distribuídas em módulos, de 17, 34 ou 68 horas.

Já no primeiro ano de atendimento, a UNATI/UEM contava com aproximadamente 250 alunos inscritos em 54 cursos ou atividades ministrados por 44 professores da universidade. Segundo os autores Stieltjes e Taam, três projetos de pesquisa sobre as atividades desse órgão suplementar, foram concluídos entre o ano de 2010 e início do ano de 2011, sendo que outros onze estão em andamento, dentre eles, esta dissertação. É importante destacar, ainda, a realização, em 2010, do II Simpósio Maringaense de Gerontologia¹⁶, e, no segundo semestre de 2012, o III Simpósio desse gênero.

Stieltjes e Taam destacam que a estrutura da UNATI/UEM, como um órgão suplementar da Reitoria, permite atuação ativa em âmbito político e social junto aos idosos que ainda trabalham, assim como os aposentados ou pensionistas. Nesse sentido, a estrutura administrativa da UNATI/UEM busca “desempenhar o papel político que lhe cabe”, fundamentando-se em três pontos:

1. Criar uma instância deliberativa (COEPE) responsável através do sufrágio não só pela eleição dos coordenadores, mas por todas as decisões de cunho educacional, de pesquisa, financeiro, de desenvolvimento institucional da UNATI e orientação política;
2. Incentivar a participação nos processos decisórios de toda a comunidade acadêmica que compõe a UNATI;
3. Integrar entidades da sociedade civil enquanto representantes do interesse público (STIELTJES; TAAM, 2011, p. 142 - 143).

Com tais objetivos, a UNATI/UEM pretende constituir-se como um espaço que seja realmente democrático apoiando-se em suas bases políticas, em seu grau de independência administrativa e na articulação com a sociedade civil. A UNATI/UEM explicita seu referencial teórico e metodológico segundo uma visão da realidade, pautada no compromisso social e político junto à população idosa.

O processo de envelhecimento não deve ser visto como uma questão individual, mas como uma questão social e política determinada pelas condições

¹⁶ O I Simpósio Maringaense de Gerontologia foi organizado em 2008, pela comissão para a criação da UNATI, em parceria com o SESC, a Pastoral do Idoso e a Prefeitura de Maringá.

de vida geradas pelo sistema social de produção. O declínio biológico, tido como um processo natural da vida humana, e o crescimento demográfico precisam ser analisados em conjunto com os efeitos gerados nos indivíduos que compõem (ou compuseram) como assalariados, o modo de produção capitalista, de forma que não se ignore as dimensões sociais, históricas e políticas do envelhecimento. O modo de produção capitalista explora a força de trabalho levando o trabalhador ao limite de suas forças, muitas vezes corroborado por leis ou ações políticas públicas que lhe são favoráveis. As condições de trabalho dos sujeitos, aliadas a diversos outros fatores de ordem não apenas biológica ou psicossocial, mas também de ordem histórica e social, é que vão determinar que tipo de vida os indivíduos terão, no seu processo de envelhecimento. Nas sociedades capitalistas, o intuito do estado neoliberal é despolitizar a compreensão dos fatos relacionados à velhice, assim como as demais questões de cunho social, responsabilizando os indivíduos ou suas famílias pelos problemas apresentados. Assim,

é importante as UNATIs terem clareza do sistema ideológico neoliberal que configura as políticas sociais do estado brasileiro. Sem essa consciência correm o risco de se colocarem a serviço de interesses escusos e não compatíveis com os objetivos que visam atuar no sentido de transformar as condições sociais que impedem viver o processo de envelhecimento na dimensão de todas as suas possibilidades (STIELTJES, TAAM, 2011, p. 149).

Uma das medidas políticas neoliberais em relação às UNATIs é tentar passar as obrigações do Estado para com a Terceira Idade para o setor privado, ou para as mãos da própria população. O setor privado, entretanto, visa, apenas, ao desenvolvimento econômico, dentro da ordem capitalista.

Stieltjes e Taam (2011) citam como exemplo de ação que não visa a transformação social, mas o seu controle, no Brasil, a mudança do sistema previdenciário efetuado por Getúlio Vargas, em 1930. O então presidente converteu as Caixas de Aposentadorias e Pensões em Institutos de Aposentadorias e Pensões, sob o controle estatal. Ao serem vinculados ao Estado, os sindicatos dos operários perdem sua autonomia e o estado potencializa a expropriação do trabalhador em favor da acumulação, e em prol do avanço das indústrias.

O Estado moderno possui, de acordo com Stieltjes e Taam (2011, p. 145), “a aparência da coisa pública”, mas “as políticas públicas para o neoliberalismo são o biombo ideológico atrás do qual se esconde sua verdadeira identidade”. Entretanto, a UNATI/UEM possui uma proposta de ação social voltada a facilitação, para o idoso, ao acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade.

Quanto à sua configuração pedagógica, a UNATI/UEM traz em si a proposta da educação permanente, e organiza-se, como destaca Stieltjes e Taam (2011 p. 151), em seis eixos temáticos: Arte e cultura; Processos e procedimentos comunitários; Saúde física e mental; Meio físico e social; Direito e cidadania, e Humanidades. Todo o material utilizado nos cursos e atividades é disponibilizado gratuitamente aos alunos, que escolhem os cursos que desejam fazer, condicionados à existência de vagas.

As atividades da UNATI/UEM foram pensadas a partir da proposta de Paulo Freire e Celéstin Freinet, ambos comprometidos com ideais de transformação social. Apesar do vínculo de Freinet com a Escola Nova, isso não significa, segundo Stieltjes e Taam, (2011, p. 153), uma adesão às ideias da mesma, pautam-se na Pedagogia Progressista, de Georges Snyders, que defende conteúdos relativos à cultura elaborada e à apreensão do conhecimento. Existe um diálogo constante entre as diferentes áreas do conhecimento; isso pela própria constituição do grupo que traz, em cada participante, um mundo repleto de experiências vividas e que são externadas a cada momento. A educação “não pode deixar de levar em conta esse conjunto de experiências vividas, referentes não apenas à construção paulatina de identidades e à ocupação de papéis sociais, mas também à vivência, de fato, destas identidades e papéis” (PARK; GROppo, 2009, p. 27).

Existe, conforme Stieltjes e Taam (2011), uma luta para que a educação do idoso - e em conjunto, a educação em todos os níveis e modalidades - seja entendida como uma das prioridades da nossa sociedade. Em relação à UNATI/UEM, os autores assumem que

somos um órgão de uma universidade pública, realizando tudo do que dela se espera. Atendemos ao que está na Constituição Brasileira, de 1988 e no Estatuto do Idoso, oferecendo educação superior gratuita, de qualidade a cidadãos da terceira idade (mas

não de segunda classe). No entanto, estamos à margem do sistema educacional de ensino, alijados do Plano Nacional de Educação (PNE) e ausentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ao idoso o sistema reserva apenas um lugar na periferia da Educação de Jovens e Adultos (STIELTJES, TAAM, 2011, p. 155 - 156).

Firmar em bases legais a educação direcionada aos idosos parece-nos, em um primeiro momento, de grande importância. Mas, diante das medidas do Estado neoliberal, em geral opostas, indiferentes ou até mesmo agressivas aos interesses dos trabalhadores, será mesmo possível superar essa condição marginal ao próprio sistema educacional?

Importa defender que cada cidadão saiba da realidade em que vive, do seu papel na sociedade e que o exerça. Nesse sentido a educação permanente, nas palavras de Park e Groppo (2009) precisa estar ancorada em uma práxis transformadora e emancipatória. Para Taam (2009, p. 48) é importante “oferecer oportunidades educacionais que ampliem o exercício da cidadania e façam com que os olhos cansados, mas ainda curiosos, dos que envelheceram possam olhar mais longe e mais alto”.

Entendemos que “olhar mais longe e mais alto” em relação à educação de pessoas idosas é um dos compromissos da UNATI/UEM. No que se refere à velhice, o processo de envelhecimento e o compromisso estabelecido pelas UNATIs deve primar pela coerência entre o discurso e a ação, de modo que os avanços, até o momento conquistados, possam ser garantidos, lançando pontes em direção ao futuro.

Finalizando este capítulo, pontuamos na sequência, considerações sobre o conhecimento estético e artístico e o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade humana, tateando as possibilidades de caracterizar um sentido mais amplo da realidade concreta pela práxis criativa como forma de projetar o futuro. Em destaque as ideias centrais da estética em Lukács e a educação estética segundo concepções materialistas.

3. O CONHECIMENTO ESTÉTICO E ARTÍSTICO

*A arte só é conhecimento na medida em que
é criação; apenas assim pode servir à
verdade e descobrir aspectos essenciais da
realidade humana.*

(VÁZQUEZ, 2010, p. 32)

A estética, como campo específico de conhecimento, foi concebida em meados do século XVIII, e perfaz um discurso sobre o corpo. Tal princípio estético é formulado por Alexander Baumgarten¹⁷, por volta de 1750, que não relaciona o termo, em primeira instância, à arte, mas a *aistheses*, que em grego significa percepção e sensação humana “em contraste como o domínio mais rarefeito de pensamento conceitual”, afirma Eagleton (1993, p. 17).

A estética de Baumgarten, em suas formulações iniciais, não traz à discussão as relações entre a arte e a vida, mas a discussão entre o material e o imaterial. Isto é, o que liga coisa e pensamento, ideia e sensação, a existência mental e a existência corporal, mente e corpo. Ademais totaliza nossa vida sensível, de como o mundo chega aos nossos sentidos e se instala “no olhar e nas vísceras”, ou seja, as sensações biológicas em contato com o mundo, o que nos torna seres criadores em oposição ao cárcere do mundo das ideias (EAGLETON, 1993, p. 17).

As considerações estéticas de Baumgarten requisitam a percepção corporal, uma união entre o mundo exterior e o mundo interior, visto que o corpo humano está no limiar desses dois mundos. Os sentidos humanos é que viabilizam a comunicação entre eles. Tais considerações trazem as primeiras nuances de um “materialismo primitivo” que, segundo Eagleton (1993, p. 17), vem de uma “longa e inarticulada rebelião do corpo contra a tirania do teórico”, imposta pela filosofia pós-cartesiana¹⁸, aquela que traz as questões subjetivas para o

¹⁷ Alexander Baumgarten (Alemanha, 1714 - 1762).

¹⁸ A filosofia pós-cartesiana remete ao desenvolvimento do pensamento após René Descartes (França, 1596 - 1650), conhecido como o “pai da filosofia moderna” e um dos pensadores mais

campo da razão. Assim, “para Baumgarten, a cognição estética é mediadora entre as generalidades da razão e os particulares do sentido: a estética é o domínio da existência que participa da perfeição da razão” (EAGLETON, 1993, p. 19). Mas isto se dá de modo confuso, em que o sensível resiste às explicações da razão.

A *Aesthetica* de Baumgarten possui a pretensão de, no limite entre a razão e as sensações humanas, abrir caminho para o pensamento conceitual, ou seja, uma ciência do sensível. Assim concebida, a estética se ocupa da organização das sensações humanas, dominando-as em representações clarificadas pela razão, reconhecendo “que o mundo da percepção e da experiência não pode ser simplesmente derivado de leis universais abstratas, mas requer seu discurso mais apropriado e manifesta [...] sua própria lógica interna” (EAGLETON, 1993, p. 19). Não se trata, pois, de abandonarmos as experiências do sensível, mas de elevá-las ao pensamento conceitual, formalizando o mundo da visão e das sensações. Mas, ao refletir sobre as experiências humanas, a estética corre o risco de diminuí-las, pois a linguagem utilizada na arte é a linguagem do sensível, das sensações humanas que nem sempre pode ser traduzida em conceitos racionais.

Convém lembrarmos que o estudo sistematizado da estética teve sua origem à época da consolidação da sociedade burguesa, no séc. XVIII, no contexto do movimento iluminista¹⁹. Esse trabalho, porém, fundamenta-se na estética de cunho materialista histórico, centrada no pensamento dialético. Para entendermos a concepção e a formulação científica dessa teoria estética, direcionando-a aos intuítos dessa pesquisa, na busca de investigar como se desenvolvem os processos criativos na velhice, seguido do conhecimento

influentes do Ocidente. Suas proposições teórico-filosóficas iniciam o racionalismo da Idade Moderna, em que tudo se explica pela razão.

¹⁹ O iluminismo corresponde a um movimento cultural burguês no século XVIII que contrapunha o excesso de poder da Igreja e do Estado, pelo conhecimento pautado na razão, reivindicando maior liberdade econômica e política. Não se trata de defender o caráter universal e absoluto da razão, toda verdade pode ser dedutível pelo pensamento. Para Descartes, a experiência não tinha valor. Mas reconhecia suas limitações, admitindo que o fenômeno em si não é transparente a razão. A experiência das futuras ciências da natureza seria também fonte de verdade. O empirismo inglês compôs com o Iluminismo. Os intelectuais precursores do iluminismo foram Baruch Spinoza (1632-1677), John Locke (1632-1704), Pierre Bayle (1647-1706) e Isaac Newton (1643-1727). Teve como centro das ideias a França, mas se espalhou rapidamente por diversos países europeus, defendido por várias personalidades como Denis Diderot (1713-1784), Voltaire (1694 - 1778) e Montesquieu (1689-1755), entre outros. As ideias iluministas têm em Immanuel Kant (1724-1804) um dos maiores expoentes. Para maiores esclarecimentos consultar: BURNS, Edward McNall. História da civilização ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica. 2. ed. - Volume I. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1964.

estético, refizemos, de modo sucinto, o seu percurso histórico. A pretensão é firmar a relação das categorias estéticas, universalidade, particularidade e singularidade, pela práxis artística, pelo fazer e refletir arte, tendo claras a mútua separação e a relação entre elas. Para tanto, seguem de forma resumida, algumas proposições sobre a relação das categorias estéticas e a concepção da particularidade como elemento mediador necessário nesta relação gnosiológica, a partir das análises filosóficas das ideias estéticas de György Lukács²⁰ e de Terry Eagleton²¹.

Segundo Lukács (1968), Platão²², que pertenceu a uma das épocas de maior relevância da arte na Antiguidade, concebia o artístico como cópia da natureza, que imitava a aparência ou sombra da realidade. O mundo das ideias; logo, não representava a verdade das coisas. Ao defender este conceito, Platão nega exatamente o que faz com que a arte seja arte, ou seja, as formas da arte como as formas de uma nova realidade a ser criada e apresentada.

Por sua vez, Aristóteles²³, para melhor entendermos, concebe a arte como reflexo da realidade objetiva, mas não sua cópia mecânica, distanciando-se das ideias platônicas. Na concepção aristotélica, está a relação entre a arte e a realidade, “terreno do qual ela cresce e atua” (LUKÁCS, 1968, p. 125). Para Aristóteles a arte é a representação da própria vida humana, não a sua cópia. Apesar das limitações históricas e sociais de Aristóteles, que não lhe permitiram desenvolver a categoria da particularidade, o filósofo muito contribuiu para o desenvolvimento da estética, mantendo a generalização científica e especificando o artístico ao conceber a arte no movimento do universal ao singular. O universal e o singular em Aristóteles são opostos e perfazem uma relação dialética recíproca, não há elemento mediador entre as duas categorias, ou seja, Aristóteles não considera a categoria da particularidade, o que torna sua concepção sobre a arte isenta de elementos processuais.

Com a discussão cada vez maior em relação ao Homem frente ao seu tempo muitas concepções sobre a arte na Antiguidade ou no Renascimento, consideradas naturais, apresentam para a arte e para a estética a necessidade de

²⁰ György Lukács (Hungria, 1885 -1971).

²¹ Terry Eagleton (Inglaterra, 1943).

²² Platão (Grécia, 428/427 - 348/347 a.C.).

²³ Aristóteles (Grécia, 384 a.C. - 322 a.C.).

uma articulação com o particular. O percurso da estética foi árduo para superar concepções de excessiva generalização entre o universal e o singular, a partir das ideias platônicas e aristotélicas.

A *Crítica do Juízo* de Kant²⁴ é a primeira obra a colocar com consistência o problema da particularidade. Mas tal obra não ultrapassa a interpretação burguesa da época. E apesar de abordar como tema central de sua filosofia a contradição, esta desaparece por completo quando Kant “assinala à razão uma importância decisiva”, em sua ética (LUKÁCS, 1968, p. 8). Com esta obra Kant sinaliza a crise filosófica de seu tempo, a crise do pensamento metafísico, sem, no entanto, apontar-lhe soluções. Mas lança as bases para a elaboração do método dialético na filosofia clássica alemã, com convicções idealistas. A estética de Kant é um “olhar desinteressado que lê o mundo como pura forma é um modo de despertar o propósito enigmático do objeto, retirando-lhe da rede de suas funções práticas” (EAGLETON, 1993, p. 127). Não há contradições, o objeto é autônomo e reside no registro das ideias sem transpor a esfera da realidade concreta. Observamos que o resultado é tirar da arte a relação com a vida cotidiana, a vida do ser humano, tornando-a algo muito especial, que não é de todos nem para todos.

Schelling²⁵ supera Kant ao afirma que “as tentativas de encontrar uma relação dialética entre o universal e o particular não tinham tido influência alguma sobre a estética de Kant. [...] Em Schelling, a filosofia da natureza e a estética pedem fundamentação idealista objetiva” (LUKÁCS, 1968, p. 32). Mas a dialética do universal e do particular, em Schelling, retorna ao mundo das ideias, um idealismo platonizante, uma dialética abstrata. “A estética de Schelling”, diz Lukács (1968, p. 33), “vai além de Kant também porque tende a fundar uma dialética histórica da arte. A contraposição de antigo e moderno deve ser derivada da dialética histórica de universal (gênero) e particular (indivíduo)”. Em Kant, a tentativa de entender a exata relação entre a universalidade e a particularidade resulta no agnosticismo; em Schelling, no irracionalismo.

²⁴ Immanuel Kant (Alemanha, 1724 - 1804). Destacamos que Kant, foi o primeiro a sistematizar a estética numa ótica idealista, contrapondo-se ao idealismo, foi quem sistematizou a estética materialista dialética, na obra de quatro volumes intitulada *Estética*.

²⁵ Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (Alemanha, 1775 - 1854).

No entanto, Hegel²⁶ é o primeiro filósofo a ter como ideia central de sua lógica as relações entre o universal, o particular e o singular. O idealismo de Kant é criticado por Hegel, o que não permitiu a superação do mesmo, pois Hegel não concebe a processualidade da vida humana. Hegel não pode, devido à sua concepção idealista, “ter uma perspectiva social para o futuro” sendo assim, “a historicidade da dialética histórica hegeliana refere-se tão somente ao caminho que leva do passado ao presente, e não àquele em direção ao futuro”. (LUKÁCS, 1968, p. 53)

A concepção de arte de Hegel e mesmo a de Schelling geram uma irracionalidade mistificada: para eles a arte está limitada a um estágio que antecede o pensamento sobre a realidade, sem distinção entre o reflexo teórico e o estético. Hegel, apesar de seus inúmeros escritos sobre a arte, delega-lhe um papel menor, que não extrapola a dimensão das ideias. Não é considerado o sujeito, o Homem como um ser de relações, ou seja, o Homem como ser social e histórico.

Nisso Goethe²⁷ se destaca: é o primeiro a conceber a particularidade como necessária à relação estética. Em suas experiências com a pintura, teve claro “que na questão do colorido reina uma completa anarquia de opiniões, que ninguém tem condições de dizer algo objetivo sobre os princípios estéticos deste importante campo da arte”, afirma Lukács (1968, p. 145 - 146).

Goethe afasta a possibilidade da aplicação matemática ao entendimento das cores, e isto explica seu distanciamento do método de Newton²⁸; para aquele a experiência da técnica da pintura é um elemento importante na teoria das cores, ou seja, a relação entre o fazer e o refletir, e, “com igual decisão, ele afirma que não se trata apenas de um impulso estético, mas antes do fato de que toda a teoria das cores deve desembocar numa fundamentação científica da estética da cor na pintura” (LUKÁCS, 1968, p. 145).

Nesse sentido, Goethe afirma: “o universal e o particular coincidem; o particular é o universal que aparece em condições diversas” e em outra passagem “o particular é eternamente submetido ao universal; o universal deve eternamente adaptar-se ao particular” (GOETHE, apud LUKÁCS, 1968, p. 150 -

²⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Alemanha, 1770 - 1831).

²⁷ Johann Wolfgang von Goethe (Alemanha, 1749 - 1832).

²⁸ Isaac Newton (Inglaterra, 1643 - 1687).

151). Goethe considera que na vida, na ciência e na arte o Homem e suas relações é o receptor e o produtor, aquele que produz a realidade objetiva. Assim, “Goethe é um materialista espontâneo, com forte inclinação para a dialética, mesmo que seja de forma também espontânea, dado que ele jamais perdeu de vista por completo o reflexo da realidade”, diz Lukács (1968, p. 157). Goethe “concretizou o processo artístico da generalização, sem porém fixá-lo no equívoco extremo da universalidade, como sempre ocorrera desde Aristóteles até Lessing²⁹” (LUKÁCS, 1968, p. 156).

Neste percurso, traçamos o itinerário que leva a uma estética fundamentada filosoficamente no materialismo histórico dialético que concebe o Homem como um ser criador, histórico e social, tais características da estética são marcos ontológicos da definição do Homem em toda a sua produção de cultura, por definição material. A categoria central da ontologia materialista é a processualidade, o processo da vida expresso em suas contradições e historicidade, bem como a sua elaboração estética, em contraposição ao pensamento anestésico observado até a sua concepção (LUKÁCS, 1979, p. 67). Dessa forma, a verdadeira arte “fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento”, diz Lukács (2009, p. 105), e é dialeticamente oposta, portanto, às concepções idealistas. Entendemos que a concepção idealista busca a harmonia, o equilíbrio a perfeição, negando a contradição como força motriz da vida humana; uma arte que pede apenas uma atitude passiva, contemplativa, do ponto de vista de quem frui, e não um envolvimento vital.

3.1. As ideias centrais da estética em Lukács³⁰

As ideias estéticas de Marx são inicialmente discutidas por Lukács na obra *Introdução à estética*, e possivelmente com maior ênfase, na sua obra sistematizadora *Estética*. Para ele, o conhecimento estético é propulsor de

²⁹ Gotthold Ephraim Lessing (Alemanha, 1729 - 1781), representante do iluminismo considerado o pai da Literatura Alemã Moderna.

³⁰ Ao abordarmos as ideias centrais da estética em Lukács, não chegamos a utilizar a obra *Estética*, de quatro volumes. Os fundamentos da teoria foram retirados, em especial, da obra *Introdução a uma estética marxista*.

grandes mudanças no campo cultural, em que o ser humano é, de modo simultâneo, determinado pela e constituidor da história pelo processo coletivo do trabalho. Desta forma, o trabalho é o motor da totalidade do desenvolvimento do Homem como ser social e histórico e uma forma superior de organização da matéria. Pelo trabalho o Homem criou a si mesmo, é “o único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade” (KOSIK, 1976, p. 114), distinguindo-se dos outros animais pelo pensamento.

Para Lukács, o pensamento humano vai do singular ao universal por meio do particular; trata-se de uma construção histórica que reflete “as leis de movimento da natureza e da sociedade no nível de consciência atingível”, em dado momento histórico e contexto social específico (LUKÁCS, 1968, p. 101).

Marx, segundo Lukács (1968, p. 87), considera a universalidade uma abstração, tornando-se concreta apenas à luz das contradições, à luz de sua complexidade, das determinações, pelo método dialético. O concreto é “concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1983, p. 218). A articulação entre o universal e o particular é de grande importância, pois “o particular representa aqui, precisamente, a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade” (LUKÁCS, 1968, p. 93). Compreendemos que a realidade deve ser dada em suas contradições, para que a construção do pensamento entre a singularidade e a universalidade tenha suas bases na realidade concreta, ou seja, na realidade histórica e social.

A realidade humana é um movimento dinâmico “que inclui necessariamente tensões, tendências e projetos – ela não se esgota no passado e no presente, ela envolve pontes edificadas na direção do futuro” (KONDER, 2009, p. 161 - 162). Na relação conteúdo-forma, na arte, a categoria do universal, do particular e do singular estão numa constante relação dialética. Mas todo movimento objetiva a particularidade, que possui função mediadora entre o que é universal e o que é singular; a particularidade é o ponto intermediário, para qual ambos convergem. Em arte, tal convergência fixa a tal ponto a particularidade “que não mais pode ser superada: sobre ela se funda o mundo formal das obras de arte” (LUKÁCS, 1968, p. 161).

No caso único do mundo da arte, tanto a universalidade, quanto a singularidade são superadas pela particularidade. Cada superação representa, "um grau do desenvolvimento da humanidade para a consciência humana [...] esta superação jamais significa desaparecimento, mas trata-se também de uma conservação". Em arte, o processo de aproximação não recomeça da etapa precedente, "como ocorre normalmente na ciência", mas se utiliza de todas "as experiências acumuladas nas obras, nos procedimentos criadores – recomeça sempre do início" (LUKÁCS, 1968, p. 162). Sobre isso, Vázquez (2010, p. 95) assegura que "toda arte se faz a partir de determinado nível alcançado historicamente pela criação artística".

Assim, "a arte é um modo particular de totalização dos conhecimentos obtidos na vida". Em relação à ciência, "Lukács opina no sentido de que à ciência funda a nossa consciência histórica, ao passo que a arte funda a nossa autoconsciência histórica" (KONDER, 1967, p. 150). Isto pois, a arte não pode ser imparcial ou ela é universal na representação dos conflitos humanos, ou se perde em vias particularistas distanciando-se da integridade humana. A ciência, ao contrário, "sistematiza as ideias dos homens, coordena-as, esclarece-as, desembaraça-as das contradições que as prejudicam e tece teorias" (BUKHÁRIN apud KONDER, 1967, p. 67). Mas o Homem não é tão previsível, não é apenas razão, ele sofre, sente prazer, alegria, fúria; a arte se ocupa de representar tais diversidades que são humanas e que humanizam.

O conhecimento científico firma-se na universalidade, enquanto que o conhecimento artístico na particularidade. Portanto,

a particularidade é a 'representação simbólica do singular e do universal'. Ela não exclui, evidentemente, a universalidade: só que a universalidade, no conhecimento artístico, não pode aparecer sob a forma de leis abstratas (como aparece na ciência); ela precisa se apresentar em ligação orgânica com a concreticidade individual dos seres singulares representados pelo artista (KONDER, 1967, p. 154).

Na arte, o Homem é um elemento determinante na representação estética, o que não ocorre na ciência, visto que esta vai do singular ao universal, sem deter-se na particularidade, ou seja, numa realidade concreta, específica, que é em si contraditória e em permanente transformação.

Assim, o particular transforma, constantemente o singular (um contexto histórico e social, datado, que determina e que é por ela determinado), um movimento dialético, em que “a relação entre a particularidade e a singularidade é um processo eterno de superação, com acentuação ainda mais forte, num determinado sentido, no momento da conservação” (LUKÁCS, 1968, p. 164), pois

toda obra de valor discute intensamente a totalidade dos grandes problemas de sua época [a singularidade, as determinações do contexto social, histórico e cultural]: tão-somente nos períodos de decadência estas questões são evitadas, o que se manifesta, nas obras, em parte como carência de real universalidade, em parte como enunciação nua de universalidade não superadas artisticamente (falsas e distorcidas como conteúdo). (LUKÁCS, 1968, p. 163)

As mediações efetuadas pelo artista a partir do seu conhecimento da humanidade levam a particularidade sensível (a obra) à superação do singular. Acrescentamos que “quanto maior for a sua força criadora tanto mais sensivelmente ele retransformará as mediações descobertas em uma nova imediaticidade, concentrando-as organicamente nela: ele formará um particular partindo do singular” (LUKÁCS, 1968, p. 164). No entanto, as formas de realização das obras de arte - o particular, não são iguais para todos; estão interligadas ontologicamente a atos subjetivos, frente a alternativas. De acordo com Lukács (1979, p. 49), “toda atividade humano-social decorre necessariamente de alternativas, pressupõe uma escolha, uma decisão específica”, das quais resultará a obra.

O resultado, ou seja, a obra de arte, só pode ser entendida através do processo, buscando suas origens. A arte é parte do movimento da história da humanidade, e não algo que acontece paralelamente e de forma estática. Por outro lado, a obra de arte é uma forma autônoma de particularidade criada pelo Homem, uma nova realidade social, objetiva, frente a qual “nossas ideias, os nossos desejos, etc. nada podem modificar em sua existência e no seu modo de ser, nós devemos aceitá-la tal como é, podemos apenas aprová-la ou rejeitá-la subjetivamente” (LUKÁCS, 1968, p. 177).

No objeto, Lukács (1968, p. 202) afirma que na obra também “o criador aprende a reconhecer a si mesmo, às suas mais autênticas simpatias e antipatias

sociais, melhor do que o fizera em sua vida cotidiana repleta de preconceitos e limitada por ideias fixas”; nisso reside a superação e a conservação da singularidade do artista na particularidade, que vincula ao universal; nisso consiste o reconhecimento e o conhecimento de si próprio por intermédio do objeto criado. A obra de arte prossegue Lukács (1968, p. 203), “se torna um ‘mundo’ próprio, não apenas para quem dela se aproxima, mas também para o seu criador: ele a cria, mas ela o ajuda a elevar-se a uma altitude de subjetividade estético-social”, ou seja, encontra na particularidade a “sua realização artística”.

Ao destacarmos tal ideia, reafirmamos que o conhecimento artístico tem como categoria central a particularidade - a obra -, que traz em si o singular e o universal sintetizados. Explicitamos, assim, o papel mediador da arte, que potencializa o caráter sensível da vida humana, entre o universal e o singular.

Na arte, conforme Lukács (1979, p. 46), “a totalidade extensiva e heterogênea da realidade é mimeticamente reproduzida como totalidade especificamente qualitativa e intensiva, sensivelmente homogênea”. A realidade sensível, apresentada pela obra, proporciona formas mais apuradas ao sentido humano; são verdades comunicadas, uma comunicação de cunho sensório-afetivo que, segundo Konder (2009, p. 166), “se liga ao fato de que o progresso da racionalização não tenha acarretado, ao longo da história, uma supressão da afetividade estrutural da consciência humana”. Dessa forma,

o trabalho de criação artística dá ao homem uma visão de si mesmo, tanto de seus problemas quanto das suas potencialidades. A arte educa a sensibilidade do homem, desenvolve-lhe as riquezas especificamente *humanas* dos seus órgãos dos sentidos. (KONDER, 2009, p. 162)

Os sentidos humanos, portanto, não são dados pela natureza, mas tornam-se, histórica e socialmente complexos, por meio do trabalho e, de modo especial, pela criação artística. A cada objeto criado expande-se a sensibilidade humana e, neste sentido, não basta termos a capacidade da visão, é necessário agudizá-la para sensibilizá-la na percepção do mundo.

O desenvolvimento dos sentidos humanos permite ao Homem o reconhecimento de si mesmo, mas isto só é possível na luta por este reconhecimento, que não se dá de forma natural: constitui-se na ação, não na

passividade; possui um movimento autotransformador de caráter material, abrangendo, além das formas de trabalhos e organização prática da vida, os próprios órgãos do sentido. Fomos educados a ver, ouvir e sentir coisas que se não houvesse uma dinâmica transformadora não haveria aprendido que advém de toda a história passada (KONDER, 1988, p. 52). Assim, é imprescindível possibilitar o desenvolvimento dos sentidos humanos, para que haja sensibilização.

Uma obra de arte é uma nova realidade, produzida pela fusão de forma e conteúdo, que não são separáveis, em seus diferentes modos de se relacionarem. A subjetividade é o elemento essencial da criação seu conteúdo é o próprio Homem, ser concreto, social e histórico. Nisso consiste a superação da estética idealista pela estética materialista, pois o conteúdo é sempre o mesmo: a totalidade histórica e social, construída, a subjetividade humana que, entretanto também é sempre outra.

A estética idealista é sintetizada por Hegel, que une sujeito e objeto e não avança no sentido de uma realidade objetiva que existe, independente de nossa consciência. Dessa forma,

enquanto a dialética materialista, apoiada epistemologicamente na teoria do reflexo, é capaz de determinar de modo preciso e científico a relação entre o mundo objetivo em si e a consciência subjetiva, a dialética idealista de Hegel é obrigada, em troca, a refugiar-se na mística teoria da identidade de sujeito e objeto. (LUKÁCS, 2009, p. 58)

Em Hegel, “forma e conteúdo se convertem incessantemente um no outro” (LUKÁCS, 1968, p. 182 - 183), mas a forma estética para o materialismo dialético “é sempre a forma de *um determinado conteúdo*”, ou seja, a própria vida humana em sua ação sobre a natureza. A prioridade, no materialismo, é o conteúdo humano, pois “o homem está sempre presente como elemento determinante” (LUKÁCS, 1968, p. 284). A arte, nesse sentido, representa o Homem, histórico, concreto, como síntese de múltiplas determinações, a condição humana, suas dores, conquistas, sonhos. A obra de arte diz ao sentido humano coisas, às vezes, indizíveis pelas palavras, mas sentidas na pele, no cheiro, no toque; faz uso de múltiplas formas de comunicação, medeia e estrutura novas formas de

ser, concebidas nas contradições próprias da vida humana. Por outro lado, há artes que são justamente feitas de palavras, que dizem coisas que imagens não dizem.

É preciso ter claro que a estética materialista não dita normas a serem seguidas pelo artista em sua subjetividade, uma vez que tais normas são criadas e elaboradas no próprio fazer, na práxis artística. A práxis vincula-se a ideia de manipulação da natureza, mas esse é apenas um de seus aspectos, que não basta para explicá-la. Kosik (1976, p. 201 - 202) destaca que “no conceito da *práxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *práxis* é a *esfera do ser humano*”. Ao conceber a práxis como a “esfera do humano”, a filosofia materialista afasta-se das concepções platônicas e aristotélicas, pois coloca a criação humana como “realidade ontológica”, ou seja, realidade que é criada pelo homem e que, simultaneamente o cria. A práxis, portanto, é produzida historicamente, renova-se e constitui-se de modo prático, portadora de verdades que possibilitam uma ampla visão da realidade concreta; não é mera transposição da teoria, mas fator de elaboração humana, o que distingue o humano do inumano. O trabalho humano é práxis, a arte como uma das formas de trabalho humano – a forma criativa livre - é também práxis, age sobre o homem na sua totalidade.

Nesse sentido, a práxis artística exerce determinação sobre a obra e o artista, pois o torna mais consciente de si e do fazer na elaboração de seu trabalho.

3.2. A educação estética

*Todas as espécies de tentações estéticas
são ameaçadoras.*

(SNYDERS, 1993, p. 163)

Uma obra não é efêmera ou transitória, é a própria pessoa que a fez, é sua presença materializada em espaço, tempo, de modo sensível. A obra do passado,

por intermédio do presente, projeta-se para o futuro, a existência humana tridimensionaliza o tempo pelo processo do trabalho, lançando as experiências históricas e sociais para além de si mesmas, em que o passado, o presente e o futuro mesclam-se, fundem-se, misturam-se e, em contraponto, diferenciam-se, objetivam-se. É necessário “manter um vivo contato com a experiência artística fornecida pelo passado, bem como com a prática da arte de nosso tempo” (VÁZQUEZ, 2010, p. 105). O passado configurado na cultura enriquece o cotidiano, já que “a obra cultural, diz Snyders (1988, p. 47), pode me fazer considerar como apaixonante, excitante – ou escandaloso o que me cerca; consigo melhor, agora, descobrir o familiar, desfrutá-lo ou sofrer com as suas fealdades”, pois o cotidiano, o familiar, também é obra da cultura.

Snyders (1988) lembra os impressionistas que revolucionaram o espaço pictórico, trazendo novo rumo ao que é cotidiano, ao representarem cenas do dia-a-dia, da vida simples e comum em paisagens com pinceladas soltas e coloridas. O autor traz a experiência da pintura que intensifica a visão da vida cotidiana, atinge, envolve, comove e reconcilia a trama da vida.

Existe, para Snyders, a necessidade de reintroduzir as obras de arte “no âmago da vida, das preocupações dos homens” e não distanciadas do cotidiano. Para o autor a estética e a vida cotidiana não se separam. Por outro lado, não podemos permitir que “o universo da cultura e da arte” sirva apenas “como suplemento de alma ao mundo cotidiano”; é possível transformar a realidade, diz Snyders (1993, p. 165). Dessa forma,

o ‘belo’ jardim simultaneamente, fornece um prazer estético e aí a gente se sente à vontade; ele testemunha trabalho que aí se consagrou, muito trabalho e trabalho minucioso, iniciativas tomadas – e dá oportunidade de oferecer flores àqueles que vêm lhe visitar. O belo não se separa do ‘preencher bem sua função’ (SNYDERS, 1988, p. 120).

Mas qual a função da arte em relação à vida humana? Magia, religião, ciência, superação? O Homem é um ser limitado, mas pelos objetos de sua criação coletiva torna-se ilimitado. Fischer (2002, p. 252) afirma que “a função permanente da arte é recriar *para a experiência de cada indivíduo* a plenitude *daquilo que ele não é*, isto é, a experiência da humanidade em geral”, indicando que a realidade pode ser transformada.

Segundo Lukács (2009, p. 75), ao retomar a arte do passado, não se tem a pretensão de imitá-la em suas formas acadêmicas ou fazê-la reacender, mas abrir “as perspectivas do passado, do presente e do futuro da evolução da arte”. Pois, para que haja a compreensão do presente, faz-se necessário a compreensão do passado. Ao destacarmos as obras do passado, pelas convicções de Snyders, o nosso intuito é retomar o trabalho como fator de vida.

Voltar às obras do passado, para Lukács e para Snyders, não se constitui em copiá-las, mas em ampliar as experiências que provocam rupturas rumo a uma nova realidade, ou seja, são fendas que se abrem ao conhecimento. “O acesso à cultura é difícil e por vezes se chega ao desespero, porque as grandes obras, os grandes pensamentos estão em *ruptura* com nosso nível de reflexão, de sensibilidade.” (SNYDERS, 1995, p. 73) Mas, podemos gozar de grande alegria pelas vias do conhecimento humano, reforçando que

a alegria da continuidade não se há de separar a alegria da ruptura, visto que o papel da continuidade é o de conduzir até à ruptura, à obra-prima, ao genial sentido e apreciado como tal, ultrapassando de muito longe os encontros banais. Não se trata de modo algum, em nome da continuidade, de renunciar à obra-prima. (SNYDERS, 1995, p. 77)

Temos claro o motivo de voltarmos os olhos às obras de grande valor para a humanidade. A cultura não se resume em obras-primas, visto que “existem as obras intermediárias, as tarefas intermediárias, as alegrias intermediárias [...] é impossível estar todo o tempo no nível das obras primas” (SNYDERS, 1993, p. 162). Entendemos que são necessárias as rupturas que possibilitam a quebra de padrões, os saltos e direção a novas realidades; o que configura uma continuidade, a vida em marcha, o movimento histórico, o processo histórico que não é apenas progressivo, é tenso, repleto de contradições. Desta forma,

é essencial estender o termo e a noção de obra-prima ao conjunto das áreas – mesmo que não se possa esperar que elas atinjam a todos: obras primas do passado, mas também do presente; obras-primas artísticas [...] mas também as grandes descobertas científicas que levaram a novas imagens do mundo, novos modos de pensamento; as grandes sínteses das ciências humanas que levam a perspectivas plenas quanto às civilizações; obras-primas morais, problemáticas dos valores; obras-primas de ação, a luta sistemática contra a injustiça; obras-primas técnicas[...] (Idem, 1993, p. 163)

Destacamos que as obras-primas constituem-se no conjunto das principais áreas de ação humana, todas elas importantes no entendimento da própria humanidade e suas relações, de si mesmo e do outro. Podemos compor com o mundo, compor com os outros em diferentes épocas e contextos.

Para podermos compor com o mundo, é de grande importância a utilização, na educação escolar, de várias referências em arte. Snyders (1988, p. 255) afirma que não se trata do conceito platônico de cópia ou reprodução, “mas admirar sucessos de vários tipos, revivê-los, olhando-os, contemplando-os, habituando-se a isso, tentando reencontrar em si mesmo um pouco de tal estilo, de tal perspectiva sobre o mundo”.

Snyders (1988, p. 255) pontua que os alunos dizem: “eu pinto assim, por que eu vejo assim, eu gosto assim”, mas que esse “assim” seja “alimentado por... inspirado em...”. Porém isso deve ser possibilitado não pela espontaneidade ou pela imitação, mas pela condução à ação criadora. Para tanto é imprescindível o papel do professor; é ele que tornará possível uma mudança de atitude, que passe de um nível de conhecimento a outro nível de conhecimento, em oposição ao empirismo e ao racionalismo, suscitando rupturas e continuidades. Não rompemos com todos os conhecimentos: selecionamos, fazemos escolhas, e muitas dessas experiências permanecem e estruturam o que há de vir.

As obras do passado são superadas por novas obras, ligando o universal à vida humana, ao ponto de podermos compreender uma arte antiga e transportar seus conceitos ao nosso tempo, a nós mesmos. A obra cultural “é testemunha da sucessão humana [...] não estou perdido na imensidão dos tempos, o mundo é histórico, isto é movimento e transformação [...] ele pode e deve ser renovado”. (SNYDERS, 1988, p. 50)

O contato sensitivo com as obras do passado abre as janelas a novos sentidos e a várias interpretações e a novas experiências imperceptíveis até o presente que, enfim, são reveladas. No contato e na apropriação do conteúdo histórico das obras de arte,

é revivido e feito presente precisamente o próprio passado não como sendo a vida anterior pessoal de cada indivíduo, mas sim como a sua vida anterior enquanto pertence à humanidade. O

espectador revive os eventos [...] tanto no caso em que assista as obras que representam o presente, como no caso em que a força da arte oferece a sua experiência fatos que lhes são distantes no tempo ou no espaço, de uma outra nação ou de uma outra classe (LUKÁCS, 1968, p. 289).

Um vínculo é estabelecido entre um Homem e outro Homem pelo contato sensível da arte, e, nesse terreno fértil, lançam-se as bases para a emoção estética. O estético permite a união entre o conhecer e o sentir; para Snyders (1995), a sensibilidade e emoção potencializam-se, criando o que ele denomina de “alegria estética”. A alegria estética une o Homem a si mesmo, une o Homem a outros homens e une o Homem ao mundo; não é evasiva, é caminho que nos conduz ao outro, ao mundo e a nós mesmos.

A alegria destacada por Snyders é a alegria cultural “que me ligam ao mundo, das relações pensadas, afetivas e técnicas que me prendem ao mundo, pelas quais eu me prendo ao mundo”, um mundo humano (SNYDERS, 1988, p. 60).

Ao interpretar as obras do passado, observamos que, em sua maioria, demonstram força, luta, otimismo, projeção do futuro, estabelecendo relações com pessoas de outros tempos e de outros espaços como forma de afirmar a realidade concreta, traçar novos rumos e lançar as sementes vindouras. Contudo, o que pode acontecer é que, do mesmo modo que a história é contada pelos vencedores, as obras que mais são destacadas são representantes de um lado da luta. Lembramos que o passado só pode ser fixado quando conhecido.

Mas como pontua Benjamin, não se trata de reverenciar o passado, mas de “escovar a história a contrapelo”, pois “a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1994, p. 225). O que perdura culturalmente, de um tempo para o outro, traz consigo a reflexão sobre atos violentos que deram origem aos bens culturais tidos como referência na contemporaneidade. Ao olharmos para trás, vemos, entre outras coisas, escombros deixados por atos da barbárie humana cometidos em nome do progresso.

Marx (2006), em seus *Manuscritos* de 1844, afirma que a humanidade do Homem está na sua história e não conhecer ou poder situar-se na história é por si só, um ato de violência. Para Benjamin (1994, p. 229, 231), “a história é objeto de

uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio”, mas corresponde a um tempo transbordante de “agoras”, o que faz do “passado uma experiência única“. O passado pode ser considerado como portador de vozes que emudeceram, mas que podem ainda ser escutadas, pois “existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa” (BENJAMIN, 1994, p. 223). Benjamin é enfático ao asseverar que tal apelo do passado não pode ser descartado; é preciso ficar atento às transformações, pois “assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Segundo o autor, somos carentes de história, pois os fatos já nos chegam com explicações, despidos de contextos históricos e sociais, e, com isso, somos impossibilitados de interpretá-la e de significá-la.

A cultura precisa unir-se aos esforços conjuntos dos homens, pois as grandes obras elaboradas pela criação humana “nos movimentos estruturados do outro, não se excluem, mas sustentam-se e reforçam-se – e o programa põe em valor e em eficácia maiores o que já havia de realidade no imediato” (SNYDERS, 1988, p. 96 - 97).

A cultura não deve ser colocada fora do alcance da maioria, tal como ocorre na sociedade capitalista. É necessário promover, a partir das proposições de Snyder, diversas experiências de acesso à cultura elaborada, proporcionando múltiplas reflexões, confrontando pontos de vista, ideias diferenciadas, verificando limites e desafios, testando hipóteses, como forma de superar as naturalizações cotidianas, os preconceitos, as espontaneidades, as formas unilaterais, o medo, as ideias fixas, ou seja, elementos que impedem a mediação da particularidade entre o que é singular e o universal. Tais situações impedem a compreensão do dinamismo histórico causando a naturalização de barbáries. Acrescentamos que, algumas vezes, justo em nome de leis universais, chega-se à barbárie, ao holocausto, à bomba atômica.

A história não deve passar “em silêncio [...] suas tradições, seus combates, seus momentos de glória e de dor” precisam ser conhecidos, compartilhados, uma vez que fazemos parte dessa história como seres de relação, como seres sociais. A história não se resume “a ser história de alguns grandes homens,

apresentados como seres excepcionais, sem que ela exponha a vida e a ação do povo” (SNYDERS, 1988, p. 119).

Entendemos que a história não se faz de forma caótica, por espontaneidades, por acasos. Para Snyders (1988, p. 196), “a história dos homens e a história dos acontecimentos são produtoras de sentido”. Ela possui coerência, continuidade, rupturas, saltos, como processos coletivos; não se trata de um amontoado de fatos: a história pode ser transformada, moldada, manipulada, objetivada.

É necessário que se estabeleça o vínculo entre a vida das massas e a ação dos grandes criadores. Aqui está parte da grande contradição: na história oficial existem “grandes criadores” e existem “as massas”; cabe a nós perguntar: por que as massas não formam um conjunto com os grandes criadores? Portanto, urge uma educação estética como forma de intervenção e constituição da própria história, possibilitando formas polissêmicas de arte, e tomando grandes obras do passado como forma de entender tanto o passado quanto o presente e projetar o futuro.

Mas é nítido que o sistema capitalista de produção

alimenta nas massas um espírito que as leve a só buscar na arte experiências culturalmente inócuas, que as leve a procurar obras superficiais, de ação meramente digestiva, e nunca obras realmente capazes de levar os homens a uma compreensão mais aprofundada de seus próprios problemas. (KONDER, 1967, p. 218)

Não podemos perder de vista o que é essencial na arte, permitindo que ela ocupe papéis secundários. Em consonância com a concepção marxista, a arte possibilita um tipo de conhecimento proporcionado apenas pela experiência estética e artística, sendo que não considerá-lo é negar ao Homem condições para o desenvolvimento da capacidade de compreensão da realidade. (KONDER, 1967, p. 11)

Porém, cabe lembrarmos, de acordo com Lukács (1968, p. 207), que a originalidade artística é “um voltar-se para a natureza e não para o que a arte produziu no passado no que diz respeito ao conteúdo e a forma” ela produz o que é novo no desenvolvimento histórico-social. Assim, entendemos o contato com as grandes obras do passado “consiste em captar os traços decisivos entre o velho e

o novo, no sublinhar artisticamente os momentos específicos do novo através de uma forma orientada para reproduzir e expressar precisamente este particular novo” (LUKÁCS, 1968, p. 211).

Assim, a obra do passado nos possibilita compreender melhor a realidade concreta em suas múltiplas determinações, o que lança olhares na criação de uma nova realidade.

Nesse sentido, destacamos, no próximo capítulo, o processo da criação artística e suas determinações perante o sistema de produção capitalista, adiantando que, apesar de tais determinações, é possível ao Homem criar uma nova realidade, reconhecendo a si como ser genérico, construtor da história e da sociedade, pela sua ação criadora.

4. O PROCESSO DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Como inconsciente, a arte é apenas um problema; como solução social do inconsciente, é a resposta mais provável a este problema.

(VIGOTSKI, 2009, p. 99)

Pensar sobre os processos criativos na velhice é pensar sobre a própria condição humana. É pensar sobre as questões necessárias ao seu desenvolvimento. Tais condições foram construídas de modo coletivo, historicamente; mas cabe aqui, perguntar-se, assim construídas, foram - ou são - disponibilizadas a todos. Para tanto, a capacidade criadora na velhice deve e pode ser potencializada pelas experiências da vida, descobrindo novas formas de agir e produzir, num processo de construção histórica.

Para entendermos os processos criativos na velhice, pautados na arte, citamos Vigotski (2009, p. 99), quando afirma ser necessário “compreender que a arte nunca poderá ser explicada até o fim a partir de um pequeno círculo da vida individual, mas requer forçosamente a explicação de um grande ciclo da vida social” Lukács (1968, p. 268) acrescenta que cada parte de vida representada pela arte, corresponde “a uma totalidade particular da vida”.

A energia criadora e a atividade do sujeito são de grande importância na estética marxista. Para o materialismo histórico e dialético, o processo histórico configura-se pelo trabalho humano e pela luta de classes, pois, segundo Lukács (2009, p. 91), “a função criadora do sujeito se manifesta [...] no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio do seu trabalho, cujas características, possibilidades, grau de desenvolvimento [...]” o que é determinado por ações concretas, de caráter social.

Essa forma de conceber o trabalho humano, em condições concretas, objetivas, é o centro da visão marxista da sociedade, bem como seus pensamentos estéticos, porque, a ação criadora do Homem se dá no processo do

trabalho. Peixoto (2003, p. 66) atesta que “é só no decorrer da realização que o projeto do artista se vai tornando preciso e apenas no término da obra que a certeza e a indeterminação tendem a desaparecer para o seu criador”. O artista cria a obra, mas sua legalidade interna é desencadeada no processo de fazê-la. A obra se forma porque é o fruto de um diálogo entre o autor e a matéria, que deve se manter vivo até a conclusão da obra.

No objeto “o criador aprende a reconhecer a si mesmo, às suas mais autênticas simpatias e antipatias sociais, melhor do que o fizera em sua vida cotidiana repleta de preconceitos e limitada por ideias fixas” (LUKÁCS, 1968, p. 202).

O indivíduo criador, portanto, no processo da criação, é também conduzido, plasmado pela obra, porque “ele a cria, mas ela o ajuda a elevar-se a uma altitude de subjetividade estético-social, a altitude desta particularidade, única a permitir a sua realização artística”, acrescenta Lukács (1968, p. 203)

Por conseguinte, não há como definir, na arte, leis objetivas para a criação de uma obra; cada personalidade artística no seu fazer desenvolve seus próprios meios de fazer, obedece a leis geradas no seu fazer, pela unidade, pela forma-conteúdo, pelo que “falam” os materiais, a técnica, os instrumentos. Sendo óbvio que a obra é uma nova realidade concreta, é produto das determinações do contexto histórico-social e cultural do artista. Assim, cabe lembrar que sendo ela uma nova realidade social, contingente, passa a ser também sua determinante. Citando novamente Marx, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1983, p. 218); logo, a obra de arte é simultaneamente determinada/determinante da sociedade, da história e da cultura em que, criada, passa a existir.

Peixoto (2003, p. 64) lembra que a arte traz à concretude uma nova realidade social, visto que “são visões de mundo que se concretizam na forma estética [...] um conhecimento sensível de uma realidade intensificada na obra”. Tal sensibilidade, dizem Marx e Engels (2007, p. 146), para o Homem “só existe enquanto sensibilidade humana, através dos outros homens”.

A realidade humana, no entanto, é embotada pelo senso comum e por sentimentos expressos na cotidianidade da vida, que automatizam e naturalizam a sensibilidade, tornando-se um obstáculo para a percepção dos sentidos e para

o conhecimento. Discutindo sobre tais questões, Kosik (1976, p. 69) indaga: “qual é o sentido da vida de cada dia?” O fato é que o ritmo de cada dia é abalado pelo choque da história que impõe novas ações e, assim,

a consciência ingênua considera a cotidianidade como a atmosfera natural ou como a realidade íntima e familiar, ao passo que a História lhe aparece como a realidade transcendente, que se desenvolve a socapa e que irrompe na vida de cada dia sob o aspecto de uma catástrofe em que o indivíduo é precipitado de maneira tão ‘fatal’ quanto a do gado que é conduzido ao matadouro (KOSIK, 1976, p. 71).

Para a consciência comum, esse movimento entre a cotidianidade e a História é tido como destino. Mas a história muda, irrompe, desafia, descarrila, traz a exceção, a estranheza; entretanto, a cotidianidade, mesmo confrontada, não varia. A vida cotidiana falsifica a realidade e, dessa forma, não podemos “entender a realidade da cotidianidade, mas a cotidianidade é entendida com base na realidade” (KOSIK, 1976, p. 72). Assim, o cotidiano revela e, ao mesmo tempo, esconde a realidade.

Concebida separada da história, a cotidianidade torna-se vazia e sem sentido, sendo que separada da cotidianidade, a História é catastrófica, tirânica, pois age sobre a realidade sem possibilidades de mudanças. A superação de tal realidade cindida e reificada só é possível considerando a realidade humano-social, em que todo processo humano é histórico. Para Kosik (1976, p. 75), o Homem torna-se autêntico apenas “no processo da história da própria vida, no curso do qual a realidade é possuída e modificada, reproduzida e transformada”.

A realidade alienada pela cotidianidade precisa ser desvelada para que o Homem possa conhecer a própria face e o mundo em que vive. “A nosso ver um dos princípios essenciais da arte moderna – poesia, teatro, artes plásticas e cinema – é a ‘violência’ exercida sobre a cotidianidade, a destruição da pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976, p. 78).

Assim, “na vida cotidiana que nos cerca, a criação é a condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 16), é essencial para se situar no mundo. Esta condição é decisiva aos fatores que levam a criação artística, já que, por meio desse processo, é possível criar uma nova realidade, modificando a posição do indivíduo diante do mundo.

Para Vigotski, a imaginação e a criação são fatores que estão diretamente ligados às experiências concretas de cada um dos indivíduos em relação ao meio em que vivem. O trabalho criador, não só na arte, mas em outros campos da ação humana, exerce grande influência sobre os diversos posicionamentos diante do mundo. Nesse sentido, o autor destaca dois tipos principais de atividade: a atividade reconstituidora ou reprodutiva e a atividade combinatória ou criadora. A primeira está fortemente ligada à memória: “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de reproduções precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Nessa etapa não é criado algo novo, repete-se o que já existia. A atividade combinatória ou criadora, pelo contrário, cria a imagem de algo nunca visto, mas com base no que é reproduzido. É “a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

O cérebro combina e reelabora memória e imaginação. A memória está ligada à atividade reprodutiva e à imaginação, a atividade criadora. Vigotski, pontua que, normalmente, entendemos por imaginação e fantasia

tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e também a técnica [...] tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

A atividade criadora é, portanto, fruto da dialética ação - pensamento, nova ação - novo pensamento, e isso gera a imaginação na qual todo trabalho humano, não apenas o trabalho artístico elabora, cria um mundo humano. A imaginação e a fantasia são elementos de grande importância no trabalho criador. Por meio delas é possível projetar os sonhos, concretizá-los, criar novas realidades e visões mais ampliadas da vida.

Vigotisk atesta que a atividade criadora é condicionada ao acúmulo de experiência. Isso explica, por exemplo, o motivo de não terem inventado a lâmpada antes que fosse possível produzir energia elétrica, ou seja, as condições

materiais para tal criação ainda não estavam dadas. Mesmo um gênio, é fruto do seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades e descobertas feitas, que foram criadas antes dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Conforme Vigotski (2009, p. 42) “a criação é um processo de heranças históricas em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores”.

É importante destacarmos que o processo de criação necessita de condições que possibilitem o desenvolvimento do Homem em sua totalidade. Para Vigotski, a existência humana tem como condição o seu poder criador, sendo que desde a infância o ser humano é extremamente criativo. A criação provém sempre de elementos advindos da realidade, e estes são modificados, reelaborados, dando origem a algo novo. E por mais fantasiosos que sejam, possuem, como base, as experiências reais dos seres humanos.

O ato criativo consiste em combinar elementos contidos na realidade de formas diferenciadas; cada um, por suas escolhas, irá combiná-los à sua maneira, o que gera possibilidades infinitas de criação. Entendemos que há um horizonte que limita a criação que é a totalidade da existência humana até o pensamento histórico e os meios e condições a fim de que ela se dê num dado momento histórico. Nem tudo que se imagina pode-se criar, embora tudo o que seja criado traga em si um componente de imaginação.

Desse modo, a imaginação criadora possui suas raízes firmadas na realidade concreta; dela retira os elementos de que precisa para se desenvolver. A ligação entre imaginação e realidade, que fomentam o ato criador, advém de quatro elementos destacados por Vigotski: 1) As experiências vividas; 2) As experiências de outras pessoas/acumuladas, ou seja, a experiência historicamente acumulada; 3) Os sentimentos e as emoções; 4) O novo – experiências nunca antes vividas. Vigotski afirma que “esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que, talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um círculo”, (VIGOTSKI, 2009, p. 29 - 30), como passaremos a expor:

1) Experiências vividas: toda obra da imaginação humana busca nos elementos da realidade existentes, suas próprias experiências. Os contos, mitos,

lendas e sonhos não se constituem de pura fantasia, trazem em si, elementos de experiências vividas e, segundo Vigotski (2009, p. 20), “se aproximam da realidade e nos convencem que é uma nova combinação de elementos contidos na realidade, uma modificação ou reelaboração da nossa imaginação”.

2) Experiências de outras pessoas/acumuladas: a imaginação depende de experiências anteriores, a pessoa ultrapassa os limites da própria experiência e se apropria de experiências de outras pessoas, buscando “com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Podemos imaginar e criar uma imagem sem necessariamente tê-la visto de forma direta, pois criamos pelo relato e experiências de outras pessoas.

3) Sentimento e emoções: “as imagens da fantasia servem de expressão interna de nossos sentimentos”, diz Vigotski (2009, p. 26). Buscamos, compomos e combinamos elementos isolados da realidade, de acordo com nossos sentimentos e emoções. Tal composição não se condiciona à lógica das imagens, mas ao estado de nossa índole; em nossa subjetividade, as imagens se unem por apresentar afetos em comum, e não pela sua estrutura formal.

Tanto o sentimento pode influir sobre a imaginação, quanto a imaginação pode influir sobre o sentimento. Vigotski (2009, p. 28) explica que as “obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós”, devido aos seus elementos que influem em nossa imaginação. Essas obras nos perturbam, inquietam e contagiam, apesar de serem situações “inverídicas, de invenções de fantasia”.

4) O novo – experiências nunca antes vividas: a imaginação pode criar o novo, algo que nunca foi experienciado, mas “ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação ‘cristalizada’, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas” (VIGOTSKI, 2009, p. 29). A imaginação ao ser objetivada torna-se realidade, que irá influenciar a realidade social e histórica na qual foi criada, assim como outras fantasias e outras criações. Ao se encarnarem, os produtos da imaginação, “retornam à realidade, mais já com uma nova força ativa que a modifica. Assim, é o círculo completo da atividade criativa da imaginação”. (Idem, 2009, p. 29)

A atividade criativa toma elementos de experiências reais, modifica-os, reelabora-os e os devolve-os à realidade - reflexo artístico - como algo novo, fruto

da criação humana materializada em um objeto ou em uma imagem, ou em um poema, um conto, um romance, um filme ou uma peça teatral, uma coreografia, como também um artigo, uma tese, ou em uma fórmula científica para a cura de uma doença até então incurável, em se tratando do reflexo científico. O processo criativo é desencadeado pela necessidade humana de objetivação do ser social, uma vez que “tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Assim, a atividade criadora

depende também da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação dos frutos da imaginação em forma de material; que depende ainda, de conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pela anterior (Idem, 2009, p. 42).

A herança histórica é transmitida de geração em geração pela linguagem; a arte, como forma de comunicação, constituída de experiências acumuladas ao longo do tempo, potencializa nossa sensibilidade. A ação criadora medeia elementos de cognição e afetividade, possibilitando novas estruturas do pensamento, fato de grande importância não apenas para a pessoa idosa, mas para todas as pessoas e para a humanidade, que dela se beneficiará.

Vigotski caracteriza a atividade criadora como condição comum a todos, porque o Homem transforma a natureza formando um mundo humano, de objetos humanos: “se compreendermos a criação como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau [...]”. (Idem, 2009, p. 51)

Atestamos que quanto mais ricas e variadas forem as experiências maiores serão as possibilidades criativas. Sendo assim, o potencial criador da criança é bem menor que a do adulto, e isto é contrário ao que geralmente se pensa, pois atribuímos à criança um maior potencial criador e não à pessoa adulta, como se a criação e a imaginação não fossem fatores presentes em todo o ciclo da vida humana, da infância à velhice. Sobre esta questão, Vigotski (2009, p. 44 - 45) afirma que pela visão científica essa ideia não se confirma, pois a experiência do

adulto é bem mais rica que a da criança. Com isso, necessariamente a imaginação no adulto é mais rica em comparação com a imaginação infantil, já que a imaginação se desenvolve juntamente com a vida da criança, e só “atinge sua maturidade” na idade adulta. E na velhice, a capacidade pode ser maior com a idade.

A atividade de imaginação presente na infância vai aos poucos dando lugar à “prosa da vida prática”, de realidade vivida. Nesta passagem, as crianças, salvo algumas exceções, param, por exemplo, de desenhar. A relação com o próprio desenho passa a ser crítica e chegam à conclusão que não sabem desenhar. Este pensamento se consolida criando barreiras que impedem o desenvolvimento da criação e da imaginação, estendendo-se vida afora. Portanto, a imaginação e a criação se fazem presentes em todas as fases da vida, tornando-se distintas em cada uma dessas fases, mas, leve-se em conta que “os interesses do adulto e da criança são diferentes e por isso, compreende-se que a imaginação dela funciona de maneira diferente da do adulto” (VIGOTSKI, 2009, p. 43).

4.1. A criação artística no sistema de produção capitalista

Em arte, segundo a teoria marxiana, não podemos “perder de vista as reais conexões existentes entre a criação artística e a sociedade ou a história” (KONDER, 1967, p. 134). Tendo em vista tais conexões, destacamos que o Homem enquanto ser criador, encontra barreiras imensas no sistema capitalista de produção. A hostilidade do sistema de produção capitalista pode ser exemplificada, entre outras questões, pela separação entre o trabalho e a arte. Tal fato separa

radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; desse modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como um reduto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens. Esquece-se, com efeito, de que precisamente o trabalho, como atividade consciente através da qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou possível a criação artística (VÁZQUEZ, 2010, p. 64).

O trabalho, conforme o concebe a sociedade capitalista, não humaniza, mas desumaniza, visto que o Homem não pode se reconhecer nos objetos produzidos em série, da qual ele só participa fragmentariamente; neste processo de produção é despojado de sua essência criadora, humana. A produção de arte nos moldes capitalistas nega “o desenvolvimento de uma consciência social e histórica” (PEIXOTO, 2003, p. 32).

Sendo assim, a arte nem sempre floresce em acordo com o desenvolvimento econômico. Portanto, uma sociedade economicamente desenvolvida nem sempre é socialmente desenvolvida; assim, nem sempre produzirá uma arte do mesmo nível. No caso, a sociedade capitalista, vários fatores desse sistema de produção e sua forma de organização do trabalho são ofensivos ao desenvolvimento da arte. Nessa sociedade, a arte apresenta uma inversão na relação entre homens e homens e, por conseguinte a relação sociedade natureza, apresentando-se de forma reificada (mercadoria, dinheiro, poder...). Transformada em mercadoria, a arte se torna fetiche, deformada em sua estrutura raramente corresponde à realidade. Dessa forma, a opressão e a exploração do Homem pelo Homem “não assumem em nenhuma sociedade uma forma tão inumana quanto na sociedade capitalista – exatamente por causa de seu caráter reificado e, portanto, aparentemente objetivo” (LUKÁCS, 2009, p. 97).

O sujeito opera segundo as condições materiais que lhes são dadas, de acordo com as condições de vida e de trabalho de cada sociedade. Mas, “o desenvolvimento das ideologias não acompanha mecanicamente e nem segue *pari passu* o grau de desenvolvimento econômico da sociedade” (LUKÁCS, 2009,

Dessa forma, a opressão e a exploração do Homem pelo Homem “não assumem em nenhuma sociedade uma forma tão inumana quanto na sociedade capitalista – exatamente por causa de seu caráter reificado e, portanto, aparentemente objetivo” (LUKÁCS, 2009, p. 97).

Para Vázquez (2010, p. 183), ao converter a obra de arte em mercadoria, ela “perde sua significação humana, sua qualidade, sua relação com o homem”. Assim, “a hostilidade à arte e à cultura, própria do sistema capitalista, comporta o fracionamento da totalidade concreta do homem em especializações abstratas” (LUKÁCS, 2009, p. 98).

Entendemos que a arte, como uma categoria do trabalho, está sujeita aos limites dos modos de produção do capitalismo e da sociedade por ele estruturada; sendo assim, a arte assume, muitas vezes, um caráter ideológico alienado. O trabalho, categoria fundante da vida social, tem, nas sociedades de produção capitalista, provocado o cansaço extremo, o que não permite vislumbrar uma possibilidade de engajamento proporcionais; cansaço a ponto de se tornar indisponível pelo resto da vida.

Assim, é preciso destacar, para além dessa condição desumanizadora, que a arte não é neutra, pois

sua própria constituição está comprometida com a realidade concreta, social e histórica [...] é um posicionamento político do indivíduo criador em face das lutas históricas no tempo presente no qual vive, como aprovação ou negação, que são as formas de se relacionar com o mundo (PEIXOTO, 2003, p. 58).

A arte, enquanto trabalho humano, deixa implícito no objeto da criação os posicionamentos de seu criador e, nisso, atesta sua não neutralidade. Concerne-nos destacar que pelo caráter inovador da arte, vários mitos foram desvelados, mas o vínculo entre a criação artística e o conhecimento humano na sociedade capitalista foi rompido pelos pensadores liberais.

A função banalizada atribuída à arte, firma suas raízes na desvalorização da sensibilidade humana, não concebendo o Homem em sua ação sobre a natureza, mas apenas um aspecto superficial do que constitui o humano.

Reforçamos que a experiência com a arte não é divertimento ou descontração, como afirmam os pensadores liberais, muito menos futilidade. Para Fischer (2002, p.13), a vida devia bastar-nos, mas procuramos complemento na fantasia, no imaginário, nos movimentos, nos sons, no ritmo, no enredo, forma e cores da arte. O Homem anseia ir além de sua existência, pois o Homem é mais que um indivíduo, é um ser social. A arte é um dos meios de buscar a união entre o indivíduo e os outros, aquilo que ele não é e não sabe, mas deseja ser e saber.

Para Vázquez (2010, p. 184), a produção artística só interessa ao capitalismo “como objeto de troca ou produto para o mercado e, finalmente, não admite outro valor além do que possui como mercadoria, isto é, seu valor de

troca”. O autor acrescenta que a razão de ser de um objeto artístico está na expressão humana, testemunhando a presença do Homem de forma objetiva.

Afirmamos ainda que, ao concebermos a arte como uma categoria do trabalho humano, todos podem ser artistas, e não apenas alguns escolhidos Marx e Engels (1986, p. 372 - 373) escrevem, por exemplo, que “em uma sociedade comunista não existem pintores, mas quando muito, homens que, entre outras coisas, também fazem pintura”. O que temos agora são as distorções do próprio capitalismo, pois o trabalho, conforme o concebe a sociedade capitalista, não humaniza, mas desumaniza o Homem, sendo-lhe impossível se reconhecer nos objetos produzidos. Isso pois, neste processo de produção, o indivíduo é despojado de sua essência humana. O trabalho capitalista é imposto de forma externa sendo que, assim, as necessidades especificamente humanas não são atendidas. Segundo Marx (2006, p. 74), para atendê-las, “uma nação que procura desenvolver-se espiritualmente com maior liberdade não pode continuar vítima das suas necessidades materiais, escrava de seu corpo. Acima de tudo, precisa de tempo livre para criar e usufruir da cultura”.

Mas a concepção da arte como atividade que, ao prolongar o lado positivo do trabalho, evidencia a capacidade criadora do Homem, permite ampliar as fronteiras até o infinito sem que a arte se deixe aprisionar [...] (VÁZQUEZ, 2010, p. 42). Para Marx, arte e trabalho são atividades livres e criadoras. Se esta atividade for mecânica, formal e assalariada, segundo a concepção do trabalho capitalista, perde-se a liberdade e o poder de criação. Vázquez (2010, p. 190) acrescenta que

o trabalho perde seu caráter artístico, isto é, criador, à medida que se separa ou se abstrai dos diferentes ingredientes do próprio processo de trabalho, estabelecendo uma relação de exterioridade ou indiferença entre eles. As condições materiais da produção se separam do produtor e este adota uma atitude formal ou indiferente para sua própria atividade.

O mesmo acontece com a arte, por isso ela está tão apartada da vida, ela não vai às entranhas daquilo que faz do Homem um ser humano de fato, que é seu próprio trabalho. O trabalho “não é artístico”, então faz-se arte no “tempo livre”. Reforça-se a divisão entre criação e reprodução. Na maior parte do tempo

de minha vida reproduzo, quando sobra um tempo livre, eu posso criar. Essa é a contradição básica que perpassa o objeto de nossa reflexão.

Por outro lado, o trabalho criativo guarda em si as especificidades de cada trabalhador, e, assim concebido, arte e trabalho não se separam, pois o trabalho e a arte são eixos centrais da vida humana. Existe um vínculo direto entre o trabalho como criação e o Homem: “os produtos indicam o seu criador, isto é, o homem [...] os produtos não testemunham apenas a atual capacidade criativa do homem, mas também em especial as suas infinitas potencialidades”. (KOSIK, 1976, p. 110)

A arte, portanto, é trabalho humano, e o objeto de arte é fruto desse trabalho, possui um caráter inovador, inventivo e traz em si toda riqueza humana, que é expressa e apreciada pelo ser sensível. Assim, toda arte é trabalho, mas é preciso ter claro que nem todo trabalho é arte. Dessa forma, como ampliar as experiências criativas, tendo em vista o estético e o artístico, diante do sistema capitalista de produção?

Sabemos que o Homem será criativo no limite do que for requerido pelo mundo capitalista, mas as habilidades desenvolvidas neste sistema não pensam no desenvolvimento humano, mas na expropriação econômica. Todavia assumimos que no trabalho humano, na sociedade capitalista, algo se preserva, pois, mesmo que o trabalho seja encomendado ao artista, que tenha que elaborar sua criação dentro de limites impostos, ele só terá êxito estético se obedecer a determinações de seu interior; nisso reside a liberdade essencial à criação estética (KONDER, 2009). Pela realidade concreta, o artista determina a forma do objeto, sem, no entanto, lançar às margens as determinações históricas expressas no conteúdo. Para Peixoto (2003, p. 60), “como produto do trabalho humano, como criação humana, torna-se uma certeza manifesta que o objeto da arte esteja comprometido com a realidade histórica e que contenha ou transpareça posições de seu criador”.

Em relação a estas posições destacamos as posições dos artistas no período de ascensão da burguesia, quando a arte se torna uma aliada na luta contra a ordem feudal, exaltando um novo Homem, um ideal de Homem que se firma na arte clássica. Na arte do Renascimento, o Homem não mais ocupa o lugar de servo de Deus, como no sistema feudal, mas busca dominar a natureza

para firmar-se a si mesmo. Com a pintura barroca e o estilo rococó houve certo distanciamento do humanismo renascentista, mas com a revolução burguesa, no século XVIII, há um retorno da arte clássica que se reveste de um novo conteúdo ideológico. Os artistas voltam-se para os ideais e valores da burguesia e para exaltar a simplicidade puritana e os atos revolucionários burgueses destacam o desenho como principal meio de expressão, pois as cores distraem os sentidos “numa festa para os olhos”, nesse período a cor é vista como sinal de desvio da razão (VÁZQUEZ, 2010).

O ideal de perfeição, observado em relação à arte pelo interesse do sistema econômico capitalista, é imposto também ao povo, de forma, que não se percebam as contradições sociais existentes. À medida que os ideais burgueses de sociedade esclarecida e racional entram em contradição com a realidade e os interesses dos que são excluídos dessa sociedade, alguns artistas começam a enxergar no neoclassicismo uma arte fria.

No início do século XIX a nova ordem burguesa começa a ser contestada. O romantismo fará a ruptura com a arte clássica das academias, expressando o descontentamento de alguns artistas em relação aos ideias burgueses.

A partir da segunda metade do século XIX, algumas criações são vistas como rebelião, pois o artista “que não deixa integrar sua obra no universo abstrato, quantificado e banal da sociedade burguesa” (VÁZQUEZ, 2010, p. 111) é tido como um rebelde. Quanto maior a banalização da vida pela sociedade, maior a necessidade desses artistas em criar, como forma de garantir a expressão da condição humana; isso é feito na contramão do sistema.

Entre estes artistas podemos citar, segundo Vázquez, Vincent Van Gogh e Amadeo Modigliani, ambos travaram árdua batalha na contramão da sociedade de produção capitalista e contra os condicionamentos a eles impostos, afastaram-se dessa sociedade com um alto preço a ser pago, foram relegados à miséria e à loucura. O artista que se rebela contra a ordem social do capitalismo que incorpora o esvaziamento dos sentidos humanos no mundo “torna-se, por isso, um desenraizado, um boêmio ou um revolucionário, mas já não pode ser o cantor ou o envernizador da realidade burguesa” (VÁZQUEZ, 2010, p. 156).

A arte moderna possui esta característica de ruptura com a sociedade, tendo como consequência a sua incomunicabilidade. Vázquez destaca que a arte

“revela sempre aspectos essenciais da condição humana, mas de modo que sua revelação possa ser compartilhada. A incomunicabilidade artística, portanto, é a negação da arte num aspecto que lhe é substancial” (idem, 2010, p. 113).

Ao negar a arte no aspecto substancial da comunicabilidade, a aparente contestação da arte moderna se torna algo incorporado na negação do humano na arte promovida pela burguesia. Assim, a arte moderna também é uma arte burguesa apesar da aparente contestação. Nesse sentido, a falta de comunicação da arte denota socialmente a quebra da comunicação entre os homens. Ao negar a realidade, fato explicável pela necessidade de guardar-se como um ser que cria livremente, o artista também negou “a necessidade de refleti-la e modificá-la”, afastou-se das pessoas, tornando-se estranho a elas, como afirma Vázquez (2010, p. 155).

Afirmamos que a consciência social não se reduz às limitações das condições dadas pelo capitalismo, uma vez que, pela dialética materialista demonstramos que “o sujeito concretamente histórico, cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência” (KOSIK, 1976, p. 111). Nesse processo, o artista, pelos elementos mediadores da particularidade firmados no objeto que produz, efetua escolhas na composição da obra, não a realiza ao acaso, já que “essas escolhas transcendem ao momento de criação, escapa ao controle do criador e ganha autonomia, produzindo efeitos e afetos no próprio autor e naqueles que os recebem” (VIGOTSKI, 2009, p. 33 – comentário de Ana Luiza Smolka).

Dessa forma, a função da arte, no sistema de produção capitalista “não é a de passar por portas abertas, mas a de abrir as portas fechadas” (FISCHER, 2002, p. 238).

Com a pretensão de abrir as portas pela arte, educando o público para apreciar e efetuar trabalhos de criação artística apresentamos, no capítulo seguinte, a descrição da experiência estética e artística junto aos idosos da UNATI que fizeram parte do grupo de pesquisa.

5. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTÍSTICA DOS IDOSOS NA UNATI

*Quando caminho no bosque pela manhã,
bem lá no centro do bosque, quando tudo
está em silêncio, eu paro e fico ouvindo o
canto dos pássaros e o barulho dos
bichos nas folhas secas do chão... A luz
do sol aparece por entre os galhos das
árvores - isso é Deus pra mim! Eu queria
aprender a pintar, pra pintar Deus.*

(MR - 81 anos, 2011)

Para que a arte exista, faz-se imprescindível a formação da matéria, esse é o imperativo dos dizeres de MR (81 anos), um dos participantes do grupo de pesquisa, ao relatar sua experiência. Seu desejo requer uma concepção artística, onde o conteúdo espiritual urge por uma matéria física. O conteúdo é condicionado ao fazer artístico que traz em si o conhecimento por meio de uma nova maneira de ver a realidade e a realização de um desejo que se volta para as questões espirituais.

A experiência artística depende da execução do trabalho artístico, pensamento e ação, da totalidade físico-espiritual do Homem, no processo do trabalho. Por outro lado, “a construção da imaginação tem a tendência de encarnar-se na vida. Por força do impulso contido nela, tende a tornar-se criativa, ou seja, ativa, transformadora daquilo em direção ao que a sua atividade orienta” (VIGOTSKI, 2009, p. 58). Para o autor, a imaginação é o impulso da criação e possui um caráter social que visa a construção do novo.

Lembramos que o objeto artístico é algo exterior ao Homem, que se objetivou a partir de um determinado processo criativo, que por sua vez contou com determinados meios, materiais e instrumentos. Por seu caráter sempre aberto e histórico, o conhecimento estético não se separa da experiência, mas tira da experiência concreta o seu alimento. A experiência fornece novos dados para

a estética, portanto, não se faz produção estética sem levar em conta as experiências. Entendemos que o conhecimento estético e artístico é de extrema importância. Conhecer, apreciar e criar arte são questões relevantes nesta pesquisa.

A ação proposta aos idosos da UNATI/UEM foi o ato criativo, apreciar e conhecer obras de arte em diferentes contextos e criar objetos como forma de objetivação humana, de conhecimento de si próprio e dos demais, assim como do mundo em que vivem. Algo que nos parece muito simples, mas que aponta para descobertas promissoras em relação aos processos criativos na velhice.

Antes de apresentarmos a experiência estética e artística vivenciada pelos idosos, destacamos a forma de organização dos encontros que aconteceram na própria UNATI da qual os alunos já faziam parte. Nestes encontros foram socializados conhecimentos estéticos e artísticos por meio do desenho e da pintura. As atividades foram mediadas por cada participante, pelo grupo e por mim enquanto professora pesquisadora.

O grupo de pesquisa teve sua matrícula efetivada no curso de desenho junto à UNATI/UEM, as especificações do curso foram: Turma 1, módulo 1/1, com encontros semanais realizados no Bloco E46, na sala 05, na segunda-feira, no horário das 13h30 às 16h10, de 27 de julho à 05 de dezembro de 2011. O curso foi vinculado ao Departamento de Teoria e Prática da Educação, ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, no qual sou professora em regime temporário. A carga horária do curso oferecido aos alunos da UNATI foi de 40 horas, com periodicidade semestral.

No total, foram 16 encontros semanais, com um grupo inicial de 21 idosos da UNATI/UEM. O grupo era composto inicialmente por vinte e uma pessoas; no decorrer dos encontros houve três desistências. As desistências ocorreram por motivos pessoais que foram justificados na coordenação da UNATI. Dos dezoito integrantes que persistiram até o fim dos encontros, seis são do sexo masculino e doze do sexo feminino. Para identificá-los utilizaremos as letras iniciais do nome e a idade de cada um. Assim teremos: AJR (64 anos), CCF (65 anos), DSP (83 anos), GJG (61 anos), IPS (63 anos), JB (61 anos), LB (63 anos), JEM (64 anos), LHK (63 anos), MR (81 anos), MARF (59 anos), MFSA (57 anos), MLA (58 anos),

MSV (61 anos), RYT (56 anos), RALM (66 anos), RTMS (63 anos) e WTY (76 anos).

A opção pela faixa etária acima dos 60 anos³¹ de idade baseia-se na linha de pesquisa à qual o estudo se integra e no fato de ser esse um período em que os processos criativos são relegados ao quase esquecimento, como se o idoso não fosse mais capaz de criar novas realidades, neste caso, por meio do desenho e da pintura como conhecimento estético e artístico.

Os equipamentos utilizados para registro dos dados e projeção das imagens foram: uma filmadora, um tripé, uma máquina fotográfica, um data show, um notebook, tela de projeção, caixas de som e blocos para anotações. As filmagens registraram o grupo em suas atividades de criação e as fotografias registraram os trabalhos realizados pelo grupo. As filmagens, as fotografias e as anotações, bem como os estudos teóricos serviram de base para pensar a realidade em relação ao objeto de pesquisa.

Os materiais utilizados pelos alunos participantes foram: lápis HB, borracha, apontador, cola branca, pasta catálogo, régua acrílica, fita adesiva, tesoura, giz de cera, lápis de cor, tinta acrílica, pincel, papel sulfite, papel kraft, cartolina. Os materiais foram disponibilizados pela UNATI de modo que todos pudessem, de acordo com cada proposta de trabalho, ter acesso aos mesmos durante todo o processo de criação.

O projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e aprovado em primeira instância. Com a aprovação da instituição, os possíveis integrantes do grupo foram contatados para a inscrição, na qual assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a cessão de uso de imagens para fins pedagógicos.

Durante os encontros os participantes tiveram explicações teóricas, estudo dos elementos básicos para a atividade do desenho e da pintura, atividades de criação e a apreciação de obras de vários períodos históricos, entendidos como necessários para o aumento do repertório, ampliando as possibilidades no desenvolvimento dos trabalhos propostos. Tais propostas tiveram a pretensão de

³¹ Apesar de considerarmos a Terceira Idade, a partir dos sessenta anos, tínhamos quatro participantes com idade inferior, pois, de acordo com o regulamento da UNATI/UEM em vigor no período do curso, havendo vagas disponíveis sem inscritos com idade igual ou superior a 60 anos, os que possuem idade abaixo dessa faixa etária podem matricular-se nas atividades ofertadas.

quebrar alguns paradigmas que possivelmente pudessem impedir a fruição do desenho e da pintura. A cada encontro foram efetuadas rodas de conversa e exposição dos trabalhos realizados, para que todos os participantes tivessem oportunidade de expor a experiência estética e artística, assim como externassem dúvidas, descobertas e avanços, objetivando a observação e análise do desenvolvimento dos processos criativos na velhice e a realidade materializada nos trabalhos artísticos propostos.

Faremos a seguir a descrição dos 16 encontros, que foram organizados em sequência, destacando em cada um deles: os conteúdos, os objetivos, os procedimentos metodológicos³², os recursos, as reações, as expressões dos participantes e os comentários. Por fim, apresentaremos as análises da experiência.

5.1. Composição bidimensional: o desenho como experiência

a) Conteúdos: Composição bidimensional, desenho.

b) Objetivos: Representar experiências pessoais por meio do desenho; Interpretar, significar e dar continuidade a um desenho já iniciado, desenvolvendo expressões individuais e coletivas; Mapear o primeiro contato com a experiência do desenho, observando as dificuldades e desafios que se apresentarem no percurso do trabalho.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Iniciar com a apresentação dos participantes, esclarecendo alguns pontos em relação ao trabalho que será realizado: horário, número de encontros, objetivos, entre outras questões que

³² Dentre os procedimentos pertinentes aos encontros, destacamos algumas ações comuns em todos eles: ao elaborar as composições os participantes foram orientados a esboçá-las com lápis HB antes de iniciarem a pintura; para as atividades envolvendo a pintura, as carteiras e o chão da sala foram forrados com jornal; as pinturas foram realizadas em cima das carteiras ou foram coladas nas paredes da sala; ao término dos trabalhos a sala era organizada pelo grupo que também foi responsável por guardar as tintas e lavar os pincéis; todos os trabalhos foram identificados com título, data, nome, incluindo relatos da atividade; todos os trabalhos foram recolhidos e guardados, os desenhos foram arquivados em pastas individuais; todos os encontros foram filmados e fotografados.

apresentarem-se relevantes; 2) Falar das expectativas em relação ao desenho e a pintura; 3) Representar por meio do desenho, algo importante, gostos, lembranças, lugares, pessoas; 4) Apresentar o desenho ao grande grupo com relato da experiência respectiva ao ato do desenho; 5) Falar de si mesmo pelo desenho realizado; 6) Expor os desenhos na parede da sala para apreciação de todos os participantes; 7) Desenvolver uma segunda atividade: desenho trocado, que consiste em desenhar em uma folha de papel, no caso papel sulfite, e, a um sinal do professor mediador, o desenho é passado para o colega ao lado, para que este continue o desenho, e assim, sucessivamente, até que todos tenham desenhado na folha do colega; 8) Expor os desenhos falando sobre eles.

d) Recursos: Papel sulfite, lápis HB, borracha, apontador, lápis de cor, fita adesiva, pasta arquivo, sala de aula com carteiras.

e) Reações, expressões e comentários: Expectativa, esta palavra representa muito bem o início do trabalho com o grupo da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá que no primeiro encontro se mostrou tímido e amistoso. Os participantes estavam ali para “fazer arte”, sem saber ao certo o que viria no decorrer dos encontros. Eu, como professora mediadora, também estava tateando as possibilidades, pensando nos procedimentos mais adequados, pois trabalhar com arte na posição de pesquisadora era algo inteiramente novo. Não foi fácil ouvir e estar atenta ao que os participantes diziam, estabelecendo relações mais aprofundadas entre a teoria e a prática, ao saber de minha função como professora pesquisadora.

A maioria dos participantes já se conhecia de outros cursos da UNATI/UEM, assim, a relação entre eles mostrou-se amistosa, de quem revê os amigos, coloca a conversa em dia, conhece novas pessoas, tem muitas histórias pra contar, e está ansioso pelo que virá.

Ao apresentar-me, expliquei o objetivo dos encontros de forma rápida; as possibilidades viriam com o desenvolvimento do trabalho. Cada um falou um pouco de si, de seus propósitos, de suas expectativas em relação aos encontros. Estavam empolgados, queriam aprender a desenhar “direito”, tinham uma

idealização e um modelo pré-estabelecido sobre as formas de desenho e de pintura.

Perguntei-lhes como gostariam que eu me referisse à faixa etária do grupo: Terceira idade, velhice ou idosos. Disse-lhes que as expressões “velho”, “pessoas mais velhas”, agradavam-me, pois desde criança aprendi com meu avô que deveria ter respeito pelos “mais velhos”. É certo que todas as pessoas deveriam ser respeitadas, mas, nas palavras de meu avô, os mais velhos careciam de mais respeito pela sua sabedoria e pelo seu tempo de vida, ou seja, pela sua experiência de vida. Expliquei-lhes, que quando utilizava a expressão “os mais velhos” ou “velhos” era sempre com um misto de boas lembranças, ternura e respeito pelos ensinamentos de meu velho avô, que perfazem o apreço pela pessoa humana, em geral.

No grupo houve aqueles que se pronunciaram contra esta expressão dizendo que “velho” lembrava coisa usada, sapato ou roupa velha, que não tinha mais valor e que podia ser descartado ou jogado fora. Mas aprovaram a minha referência a eles como sendo “velhos”, já que esta expressão para mim vinha carregada de experiências vividas junto ao meu avô.

Na sequência dos encontros com o grupo de pesquisa, os participantes falaram sobre o desgaste do ser humano pelo trabalho. Em tempos de juventude não puderam dedicar-se às atividades artísticas e intelectuais que ora são oferecidas pela UNATI/UEM. Desde cedo tiveram que enfrentar uma árdua jornada de trabalho. Falaram do trabalho “na roça” de sol a sol, da comida gelada da marmitta que levavam para o trabalho e das dificuldades do tempo passado.

Alguns falaram da importância da UNATI e mostraram a carteirinha de estudante que haviam acabado de receber, com grande orgulho: “é muito importante estar aqui” (MR, 81 anos); “a UNATI me trouxe vida nova” (JB, 61 anos); “aqui aprendo coisas novas e encontro os amigos” (CCF, 65 anos); “ficar só em casa sem fazer nada deixa a gente doente” (MFSA, 57 anos); “sou outra pessoa depois que comecei a participar das atividades da UNATI” (MLA, 58 anos).

Liguei a câmera filmadora e todos ficaram quietos; mas logo se esqueceram que estavam sendo filmados e tal situação não causou maiores interferências. Expliquei que o foco das atividades do curso não seria formar

exímios desenhistas ou artistas, mas, por meio do conhecimento em relação ao desenho e à pintura, possibilitar experiências estéticas e artísticas que transcendam o mero fazer técnico. Falei sobre o desenho e sobre a expectativa de aprender a desenhar “direito”. Mas o que é desenhar “direito”? É o que questiono sempre.

Para eles, isso significa desenhar da forma mais próxima possível do mundo natural ou dos objetos, como uma fotografia. Expliquei que na proposta das atividades artísticas não iríamos trabalhar com exercícios mecânicos ou como copistas da natureza, mas com possibilidades da arte como apreciação, contextualização histórica e social e fazer artístico, como experiência e conhecimento da condição humana, onde o Homem se reconhece a si mesmo e aos outros.

Foi destacado que a intenção no curso não é a formação de artistas, mas observar o desenvolvimento do processo criativo na Terceira Idade, apontando seus benefícios. Dessa forma, é imprescindível, além de outros conhecimentos, a ampliação do conhecimento técnico dos participantes do grupo, de forma que as diferentes visões de mundo sejam possibilitadas por meio das experiências artísticas. Dito isso, como primeiro exercício, pedi para que desenhassem algo que fosse importante para cada um, algo da vida deles.

Os desenhos produzidos foram os mais variados: casa, família, trabalho, filhos, entre outras coisas. Depois do desenho pronto, cada um falou de si por meio do desenho, apresentando-se ao grupo; embora alguns já se conhecessem de outros cursos na própria UNATI.

JEM (65 anos) desenhou sua casa e a casa do cachorro e se emocionou ao falar sobre o desenho, aquela era sua antiga casa, trocada por um apartamento, depois que os filhos foram embora. Disse sentir falta do espaço proporcionado pela residência térrea e o fato marcante dessa mudança foi a morte de seu cachorro. JEM (65 anos) conta que quando a família mudou-se para o apartamento deixou o cachorro com um vizinho, pois não podiam levá-lo por não ser permitido animais no condomínio. O cachorro, que era muito apegado a eles, adoeceu e morreu uma semana depois.

GJG (61 anos) representou seu trabalho, e com orgulho falou da profissão de letrista: escrevia as propagandas nos muros da cidade. Ampliava os desenhos

e traçava as letras medindo as dimensões, “um belo trabalho”, diz ele. MLA (58 anos) desenhou sua família e emocionou-se ao falar sobre o seu desenho.

CCF (65 anos) também desenhou a família e falou de sua primeira neta com grande emoção; seus olhos brilhavam enquanto, empolgada, contava das alegrias proporcionadas pelo mais novo membro da família.

MSV (61 anos) desenhou um modelo de costura, “fui costureira a vida toda”; hoje em dia não costura mais.

WTY (76 anos) desenhou a família reunida em volta da mesa, disse da dificuldade que encontra atualmente para que esta família se reúna, “sinto falta de todos juntos”, afirma pesarosa.

Na atividade posterior, desenho trocado, que passa do trabalho individual ao coletivo, conforme descrito nos encaminhamentos metodológicos, tivemos como resultado desenhos sem muito nexos, sem “pé nem cabeça”, como os classificaram. Nesta atividade houve uma interação muito grande, ao ponto de identificarem de quem era determinado traço ali presente, devido a repetição dos mesmos, observados nas composições. O espanto foi geral e todos falavam ao mesmo tempo: “mas não foi isso que pensei no início”; “o que fizeram com meu desenho”; “não gostei dessa rabisqueira”; “ficou muito bom”.

Hoje, como pessoas aposentados, podem desfrutar da vida, segundo eles. Nas falas dos participantes existe muito de otimismo, ao visualizar o que se pode fazer na aposentadoria para manter um nível de dignidade e sustento material. Ao confrontar as dificuldades da vida de cada um, a atividade artística parece perder-se no vácuo das dificuldades de coisas mais necessárias à vida humana. Esta é uma situação contraditória evidente desde este primeiro encontro do grupo.

Muitas são as histórias para contar: família, amigos, casa, quintal, cachorro, espaço, saudade, relatos em linhas que posteriormente ganharam voz com a apresentação de cada um. Este primeiro desenho veio carregado de experiências vividas, experiências repletas de significados expostas resumidamente por cada um deles.

Enquanto a maioria estranhava e se divertia com o resultado, o último comentário destacado, “ficou muito bom”, contrasta das demais falas. Apesar do estranhamento inicial, o dizer “ficou muito bom”, expressa uma possibilidade do desenho que ainda não haviam experimentado. Destacaram, por fim, a dificuldade

de aceitar as ideias que os outros trazem e também a facilidade de desenhar a partir dos traços já existentes, pois não existia o compromisso com a “perfeição” das formas, era apenas uma brincadeira, “coisa de criança”, disseram.

A intenção era justamente essa, de revisitar a infância e de trazer de lá a abertura para novas experiências calçadas pelas experiências de vida de cada um, como forma de caracterizar um sentido mais amplo do trabalho humano. Os desenhos realizados apresentavam traços de quem está iniciando no desenho, o que foi sinalizado pelo próprio grupo, na fala de cada um, ao expor o desenho realizado.

O que também é importante reter nesta atividade é que a maioria não se sentiu em situação confortável ao se expressar no desenho, apenas três participantes possuíam traços mais estruturados, os demais haviam parado de desenhar na infância, e por isso apresentavam traços semelhantes aos da infância. Todos manifestaram o desejo de desenhar “bem” e de ter o domínio dos grandes artistas “um domínio invejável”, segundo eles.

5.2. Representação da figura humana: um percurso histórico e social

a) Conteúdos: Representação da figura humana, cânones, desenho de silhueta.

b) Objetivos: Apreciar e refletir sobre a representação da figura humana no mundo contemporâneo; Discutir sobre a representação da figura humana em diversos períodos e por diversos artistas, como forma de observar as diferenças culturais, sociais e históricas, atribuindo-lhes novos significados.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Visualizar imagens que retratam a figura humana, utilizando: revistas, fotografias, jornais, folhetos de propaganda; 2) Abordar por intermédio das imagens, questões sobre a figura humana na atualidade: o ideal de beleza, a faixa etária, a forma de se vestir, as poses, os lugares onde estão; 3) Apreciar obras de arte de diversos períodos históricos, analisando e refletindo sobre as formas de representação da figura humana, seus

vínculos culturais, sociais e históricos. Dentre as obras, destacam-se: *Vênus de Willendorf* (entre 24.000 e 22.000 a.C.); *Laocoonte e seus filhos*, escultura grega do período helenista; *Homem vitruviano* (1490) e *Mona Lisa* (1503 - 1506), por Leonardo da Vinci; Afrescos da Capela Sistina (1508 - 1512) e *David* (1504), por Michelangelo; *Nascimento de Vênus* (1482), por Sandro Botticelli; *Cabeça de Medusa* (1598) e *Narciso* (1594 - 1596), por Caravaggio; *Mulheres no jardim* (1866), por Claude Monet; *A leiteira* (1658 - 1660), por Vermeer; *Os Camponeses comendo batatas* (1885), por Vincent Van Gogh; *O Grito* (1895), por Edvard Munch; *Dança* (1909), por Henri Matisse; *Verão* (1527), por Giuseppe Arcimboldo; *O Pensador* (1880), por Auguste Rodin; *Nú em Pé - Elvira* (1918), *Retrato de Jeanne Hebuterne* (1918) e *Retrato de Jeanne Hébuterne em frente a uma porta* (1919), por Amadeo Modigliani; *Cabeça de mulher* (1942), *Mulher Chorando* (1937) e *Les demoiselles d'Avignon* (1907), por Pablo Picasso; *Os arqueólogos* (1968), por Giorgio De Chirico; *Tiradentes esquartejado* (1893), por Pedro Américo; *2ª Classe* (1933) e *Abaporu* (1928), por Tarsila do Amaral; *Criança morta* (1944), por Cândido Portinari; *Mulher Sentada com Ramo de Flores* (1927), por Ismael Nery; *Os Cigarros* (1979), por Fernando Botero; *Crianças de açúcar* (1996), por Vik Muniz, os murais do Antigo Egito e pinturas medievais; 4) Fomentar as discussões por alguns questionamentos: Como os homens representaram os outros homens em vários momentos da história? O que é valorizado ou descartado? Quais os modelos estabelecidos? Quais as relações histórico-sociais das representações? Quais os significados dessas obras hoje? 5) Escolher uma das obras apresentadas e falar sobre ela.

d) Recursos: Revistas, fotografias, jornais, folhetos de propaganda, data show, tela para projeção das imagens, sala com carteiras.

e) Reações, expressões e comentários: Desde o primeiro encontro houve uma preocupação muito grande em relação à “forma certa” de desenhar e pintar. Nesse dia, ao visualizarem as obras de arte projetadas, os comentários foram, em sua maioria, de êxtase pela perfeição de obras no estilo acadêmico: “que lindo, nunca conseguiremos desenhar desse jeito”; “como alguém consegue fazer algo assim?”; “é tão perfeito que nem parece que foi gente que fez”; “parece que tá

vivo”. Em outro momento, expressaram estranhamento em relação à falta de perfeição expressa pelas pinturas da arte moderna: “estas não são arte”; “isso é loucura”; “eles não sabem desenhar”; “isto até eu faço!”; “que coisa feia”; “nunca pensei que pudesse desenhar desse jeito”; “é, esse povo teve coragem”; “não consigo entender essa arte”; “que horror: chama a atenção de tão feio que é”.

É comum a rejeição pelo que não corresponde a um ideal de beleza imposto socialmente em cada momento histórico. Observamos que para os mais “cultos” é imposto também que arte moderna é bonita; cada tempo tem suas próprias imposições.

Para os idosos, em geral a arte necessita ser bela, uma cópia perfeita da natureza. Foi comum ouvir críticas a obras de arte que ousam não apresentar uma forma de beleza que não a natural ou ideal, uma das características da arte clássica ou acadêmica.

As representações que se mostraram fora dos padrões de beleza foram destacadas por um dos integrantes do grupo como “corajosas”. Assim, Pablo Picasso³³, um dos artistas que mais chamou a atenção devido a sua representação cubista e por ser “muito feio”, foi e é considerado um gênio, não por mérito estético, mas por convenção social.

5.3. Desenho de silhueta: o contorno de si

a) Conteúdos: Desenho de silhueta, representação bidimensional, linha de contorno, cânone clássico, deformação.

b) Objetivos: Produzir trabalhos em arte tendo em vista a atuação do sujeito em sua realidade individual e coletiva; Contribuir de forma significativa e mobilizadora para o aprendizado do desenho e da pintura; Estabelecer relações entre o trabalho em arte e a própria vida, desvendando mecanismos alienantes.

³³ Pablo Picasso (Espanha, 1881-1973).

c) Procedimentos metodológicos: 1) Traçar o contorno do corpo de cada um em papel kraft³⁴; 2) Guardar as silhuetas sem identificação, para posterior encaminhamento; 3) Retomar a imagem da obra *Homem Vitruviano* (1490) de Leonardo da Vinci, *O Grito* (1895) de Edvard Munch, *Abaporu* (1928) de Tarsila do Amaral, acrescentando às imagens: *Uma família* (1989) e *Mona Lisa* (1997) de Fernando Botero e demais imagens do encontro anterior que possam fomentar a discussão sobre as formas de representação da figura humana; 4) Discutir sobre os cânones, os modelos de beleza, o cânone clássico com medida de 8 a 7 cabeças e meia (*Homem Vitruviano*) e propostas de deformação a partir dessa medida padrão, como as de Edvard Munch, de Tarsila do Amaral e de Fernando Botero; 5) Propor que cada um dos participantes tire a medida de sua própria cabeça, com a ajuda dos colegas, utilizando-a como unidade de medida para o restante do corpo, segundo as proporções do cânone clássico; 6) Anotar as medidas, estabelecendo relações de proporção entre a cabeça e o corpo, dialogando sobre os resultados obtidos; 7) Propor a realização de diferentes representações da figura humana: 2, 4, 6, 8, 16, 18, 20 cabeças, como forma de aprofundar o conteúdo em questão; 8) Expor os desenhos na parede, seguir com a apreciação e as interpretações individuais e coletivas, estabelecendo relações entre as representações das imagens das obras de arte e os desenhos realizados.

d) Recursos: Papel sulfite, lápis HB, borracha, apontador, sala com carteiras, fita métrica, fita adesiva, tesoura, data show, tela de projeção, pasta arquivo.

e) Reações, expressões e comentários: Entendemos que a representação da figura humana é uma ideia “grávida” de possibilidades, o foco da pesquisa eram pessoas, pareceu-nos apropriado desenhar e pintar pessoas.

O que de início apresentou-se como inviabilidade da proposta, devido à idade um tanto avançada de alguns, tornou-se um desafio que foi superado pela

³⁴ Orientações: a) Cortar duas partes de papel kraft de aproximadamente 2m e meio para cada um dos participantes; b) Unir as duas partes de papel, utilizando cola branca, no sentido vertical; c) Um a um, todos deverão deitar sobre o papel estendido no chão com a ajuda dos colegas que irão traçar as linhas de contorno do corpo.

organização do grupo que se apoiou mutuamente na tarefa de se deitar e se levantar, para que se desenhasse a silhueta do corpo de cada um.

O contorno da silhueta sobre papel trouxe significações que foram expressas em suas falas e gestos. Vários foram os comentários: “como sou grande”; “vou fazer pose de bailarina”; “meu corpo não cabe no papel”; “preciso de um papel bem maior”; “nunca pensei que fosse tão feio”; “fiquei muito elegante no desenho”; “que cabeção!”; “nunca mais levanto daqui”, “me ajude a levantar, isso! Força!”; “acho que estou acima do peso”; “que delícia deitar no chão, acho que vou dormir um pouco”; “cuidado para não cair”; “segura com força que o peso é grande”; “cuidado onde passa essa mão”; “cuidado com esse lápis em volta de mim”; “esse papel vai rasgar”; “me segura para que eu possa sentar e depois me deitar”.

A figura 1 registra um desses momentos sensíveis de percepção do próprio corpo e de possibilidades da representação da figura humana vividos pelo grupo.

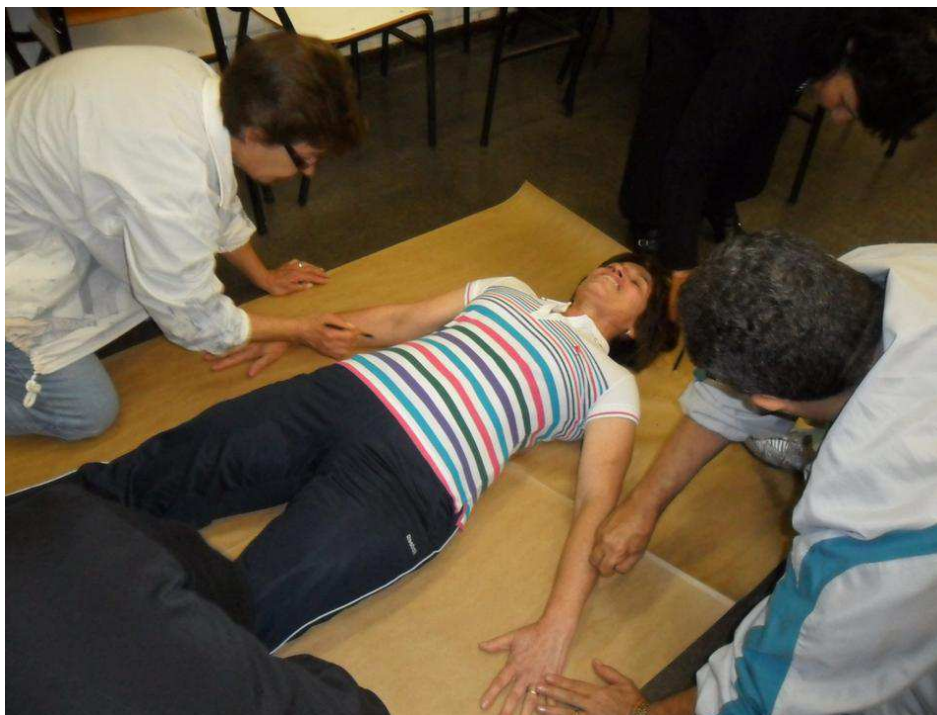


Figura 1. Silhueta do corpo. Desenho sobre papel kraft em processo. Arquivo do autor.

As silhuetas foram guardadas sem identificação, seriam retomadas nos últimos encontros, com intuito de que se perdesse a referência de quem era o corpo utilizado para o contorno de cada um dos desenhos.

5.4. Arte e trabalho: o desenho das mãos

a) Conteúdos: Pré-História, desenho de contorno (mão em negativo), desenho de observação, fundo, figura.

b) Objetivos: Sentir e perceber as próprias mãos por meio da apreciação de imagens, pelo desenho de contorno, pelo desenho de observação e pela pintura; Refletir sobre a função social e histórica das mãos vinculadas ao trabalho humano como forma de significar o trabalho de criação artística.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Discutir sobre a função das mãos na atualidade; 2) Apreciar obras, de diversos períodos históricos, destacando as formas de representação das mãos: *Mãos em negativo* (Pré-História - Paleolítico Superior); *O escriba sentado* (IV dinastia, c. 2 620 - 2 500 a.C. Egito Antigo); *Discóbolo* (cerca de 450 a.C.- Grécia Clássica), por Míron; *A criação de Adão* (1511), por Michelangelo Buonarroti; *Mãos em oração* (sem data), por Albrecht Dürer; *Lamentação sobre Cristo Morto* (1475 - 1478), por Andrea Mantegna; *A liberdade guiando o povo* (1830), por Eugène Delacroix ; *Mãos desenhando* (1948), por Maurits Cornelis Escher; entre outras; 3) Aprofundar a abordagem em relação à pintura da Pré-História *Mãos em negativo*: Quais os significados dessas marcas deixadas desde os primórdios da humanidade? Quais as principais características de cada uma das representações? Qual relação pode ser estabelecida entre as imagens das *Mãos em negativo* e a contemporaneidade? 4) Observar, detalhadamente, as próprias mãos: as linhas, a forma, os dedos, as unhas, a textura, os calos, as cicatrizes, as marcas do tempo; 5) Observar as mãos dos colegas, estabelecendo um diálogo com seus pares sobre: Quais os trabalhos realizados, especificamente, com as mãos? Qual o trabalho exercido por cada um? Como utilizamos nossas mãos no dia a dia? Qual a importância das mãos no processo de desenvolvimento humano? 6) Fazer uma lista sobre a utilidade das mãos, para, depois, ler em voz alta; 7) Efetuar três propostas de desenho: a) Traçar o contorno da mão em uma folha de sulfite, pintar apenas o fundo com lápis de cor, deixando apenas a figura com contorno mais forte; b) Traçar o contorno da mão em uma folha de sulfite, pintar a figura e deixar o fundo;

c) Observar a própria mão e desenhá-la sobre papel, tentando representá-la da maneira mais fiel possível; 8) Assistir parte do filme *Edward mãos de tesoura*³⁵ (1990) do diretor Tim Burton; 9) Realizar um desenho a partir da seguinte proposta: Ao criar uma personagem, como no filme, como você faria as suas mãos? 10) Expor os desenhos justificando a proposta apresentada.

d) Recursos: Data show, tela para projeção, caixa de som, lápis HB, borracha, apontador, sulfite, lápis de cor, fita adesiva, pasta arquivo.

e) Reações, expressões e comentários: Foram trazidas reproduções de obras de arte para apreciação, projetando-as para que todos pudessem vê-las. Os períodos históricos de cada imagem foram mencionados, discutindo-se junto ao grupo as diferentes formas de representação, as cores, as linhas, os temas, as propostas dos artistas em seus diferentes contextos sociais e históricos. As mãos em negativo foram destacadas, lembrando-se da importância das mãos desde os primórdios da humanidade: “é com as mãos que tiramos o sustento”; “nossas mãos nos possibilitam o trabalho”, “nossas mãos são sagradas”.

Dada a apreciação e a discussão das imagens, questionou-se sobre o que gostariam de desenhar. Um dos participantes respondeu “minhas mãos”. Perguntei o motivo: “é que desenhar as mãos é muito fácil, é só colocá-las no papel e contornar”. Tal resposta confirmou que o meu intuito de trabalhar com a representação da figura humana traria infinitas possibilidades, pois era um assunto comum entre os participantes, além de muito representado nas obras de todos os tempos. As experiências humano-sociais ampliariam o sentido do trabalho humano e do trabalho que ora era realizado.

Contornaram as mãos em folhas de papel e procederam conforme as propostas indicadas nos procedimentos metodológicos, alguns comentários foram registrados: “como minhas mãos são pequenas”; “credo, minha mão está cheia de calos, é do trabalho duro da vida”; “minha mão parece um lagarto, de tão pintada”;

³⁵ O filme *Edward Mãos de Tesoura* tem Tim Burton como diretor. Elenco: Johnny Depp, Winona Ryder, Dianne Wiest, Anthony Michael Hall, Kathy Baker e outros. Produção: Tim Burton, Denise Di Novi. Roteiro: Tim Burton, Caroline Thompson. Fotografia: Stefan Czapsky. Trilha Sonora: Danny Elfman. Duração: 105 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. Estúdio: Twentieth Century Fox Film Corporation. EUA, 1990.

“é muito fácil desenhar a mão seguindo o contorno”; “faço o desenho de minha mão de olhos fechados”.

Depois de terminado o desenho cada um falou sobre suas mãos, socializando, em seguida, com o grupo, a escrita e os comentários sobre o desenho realizado; alguns poetizaram, outros falaram pouco e escreveram mais, outros destacaram palavras-chave. Demonstraram grande prazer por poder escrever, indicando que se sentiram importantes e cheios de orgulho, principalmente os que tinham maior destreza para a escrita. Relembrou as dificuldades e o trabalho duro durante o percurso da vida; nem todos tiveram condições para estudar. O que nos dias de hoje parece muito simples como ler e escrever, para eles é uma grande conquista: “escrever é importante, utilizamos as mãos para escrever”, disse um dos participantes. Outras questões discutidas foram os limites e a deficiência, as doenças e os acidentes aos quais estamos sujeitos e que podem impossibilitar o uso das mãos, o que seria, segundo o grupo, uma situação difícil, mas que pode, em parte, ser superada.

5.5. Composição pictórica: a mistura das cores

a) Conteúdos: Cor pigmento, pigmentos naturais, pigmentos sintéticos, forma, textura, composição pictórica, pintura com tinta acrílica.

b) Objetivos: Experimentar as possibilidades de mistura de cores de forma a produzir novas cores para a utilização nos trabalhos de pintura; Apropriar-se de conhecimentos herdados culturalmente, refletindo sobre o desenvolvimento dos pigmentos naturais aos pigmentos sintéticos da atualidade.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Explicitar as diversas técnicas de pintura: têmpera, aquarela, afresco, óleo, acrílico; 2) Explorar os materiais de pintura explicitando a técnica a ser utilizada nos encontros – a pintura acrílica; 3) Preparar as cores: o professor mediador deve preparar as cores junto aos

participantes, expondo as regras básicas da teoria das cores³⁶. Durante a explicação e o preparo das cores, os integrantes do grupo podem fazer anotações em relação aos conteúdos abordados; 4) Falar sobre os pigmentos naturais e sintéticos, abordando o conhecimento já existente em relação a esses produtos. Ler as informações contidas na embalagem da tinta acrílica: Quais elementos a compõem? São tóxicos? Podem causar alguma reação? 5) Deixar que cada um misture suas próprias cores: tons mais claros ou mais escuros, vibrantes ou tênues, tinta densa ou fluída; 6) Pintar sobre cartolina, experimentando a sensação das pinceladas, percebendo a textura da tinta e as possibilidades da pintura no papel; 7) Falar sobre a experiência com a pintura.

d) Recursos: Cartolina, lápis HB, borracha, apontador, sala ampla com carteiras, fita adesiva, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras.

e) Reações, expressões e comentários: No quinto encontro, o burburinho foi geral, estavam falantes e felizes, queriam as tintas para pintar. Neste dia foram preparadas as cores e iniciadas as pinturas das mãos sobre a cartolina. Para o preparo das tintas utilizamos tinta acrílica branca e pigmentos coloridos, outras misturas tiveram como base apenas cola branca, pigmentos e água para diluir a tinta. A cola branca além de dar brilho e acabamento à pintura serve como aglutinante, permitindo a fixação do pigmento no suporte trabalhado. Efetuaram as misturas dos pigmentos na busca de cores novas; falamos dos pigmentos naturais e das primeiras pinturas realizadas pelo homem. Hoje o conhecimento e a produção humana nos permitem, de certa forma, o fácil acesso a pigmentos industrializados.

A imagem de alguns integrantes do grupo preparando as cores, na figura 2, explicita a experiência vivida que foi extremamente significativa no processo de criação artística.

³⁶ Utilizar o livro de Israel Pedrosa “Universos da cor” como referência para ampliar as discussões sobre a teoria das cores. PEDROSA, Israel. O universo da cor. 4 reimpressão. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009.



Figura 2. Preparação da tinta e das cores. Arquivo do autor.

Muitos que ali estavam nunca tiveram a oportunidade de preparar cores ou trabalhar com pintura ou até mesmo desenho. Como pessoas idosas, nunca tiveram a oportunidade de tal ação?

A cada encontro, desvendava-se um universo de possibilidades por meio da arte, momentos aproveitados intensamente pelo grupo. Preparar a tinta e as cores foi uma experiência importante, à medida que misturávamos as tintas retomávamos o processo de milhares de anos de conhecimento acumulado, por mais simples que nos pareça hoje, é algo que denota imensuráveis avanços da humanidade.

Vários comentários foram realizados em relação às cores, à descoberta das misturas, às cores novas que iam surgindo. Fui mediando esta experiência, dizendo das possibilidades quase que infinitas da cor.

A cor de “buraco de cerca”, “ronco de avião” ou de “burro quando foge”, como brincaram alguns, é o resultado da mistura de várias cores pigmentos sem a preocupação com uma cor específica. Lembrei-lhes um exemplo: o livro de

literatura infantil de Ziraldo de nome *Flicts*³⁷, escrito em 1969. *Flicts* é uma cor indefinida que não se encontra entre as cores do espectro solar.

Perguntaram se era verdade que a mistura de todas as cores resultava no branco. Misturei várias cores que formaram uma cor parda, escura. Não, a mistura de todas ou de várias cores pigmento não resultava em branco, o que resulta no branco é a mistura da cor luz, o espectro solar que ao ser refratado se desdobra nas cores do arco-íris.

5.6. Processo de humanização: a representação das mãos

a) Conteúdos: Desenho de contorno, desenho de observação, forma, textura, fundo, figura, composição pictórica, pintura com tinta acrílica.

b) Objetivos: Produzir trabalhos em arte, desenho e pintura, fomentando o eixo criação e reflexão; Realizar trabalhos por meio do desenho e da pintura, como forma de ampliar as possibilidades de representação.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Utilizar os desenhos das mãos como referência para o trabalho, elaborando uma composição sobre a cartolina; 2) Iniciar a pintura; 3) Deixar que os participantes do grupo pintem tranquilamente, orientando-os quando necessário; 4) Pedir para que pintem toda a composição, fundo e figura, conforme as obras pictóricas apreciadas nos encontros anteriores; 5) Dialogar sobre a possibilidade de exposição dos trabalhos, em espaço público, realizados nos encontros.

d) Recursos: Cartolina, lápis HB, borracha, apontador, sala ampla com carteiras, fita adesiva, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras.

³⁷ “Flicts” é o primeiro livro infantil escrito e ilustrado por Ziraldo Alves Pinto (Brasil - 1932), publicado em 1969 pela editora Expressão e Cultura, depois passou a ser publicado pela editora Melhoramentos que em 2009 lançou uma publicação comemorativa aos 40 anos da obra. Flicts é a história de uma cor que busca seu lugar junto a outras cores, sendo muito diferente delas acaba encontrando seu lugar como cor da lua.

e) Reações, expressões e comentários: Acharam estranho pintar fundo e figura dos trabalhos, mesmo depois de termos visualizado imagens de obras de arte que, em sua maioria, apresentam fundo e figura pintados. Alguns preferiram trabalhar apenas com a pintura da figura, deixando o fundo na cor do papel, sem preenchê-lo.

As mãos foram contornadas e repetidas várias vezes na composição, das formas mais variadas: sobrepostas, em oração, em cumprimento, figura 3.

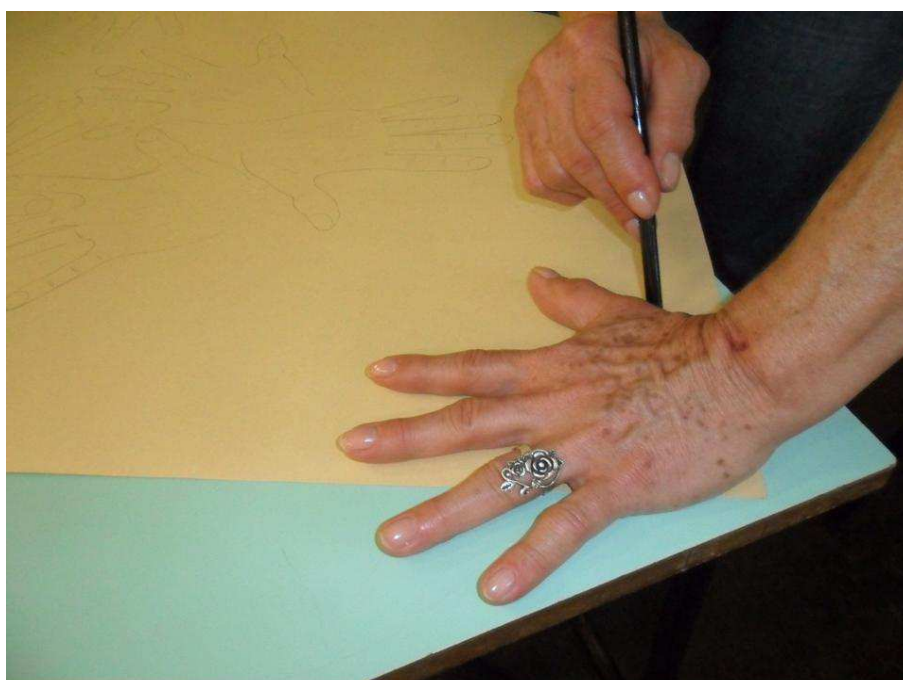


Figura 3. Mãos. Composição sobre cartolina em processo. Arquivo do autor.

O lápis corria rápido no contorno, havia pressa em terminar os trabalhos, mas ao mesmo tempo, o processo de criação trazia calma, contrapondo os momentos de agitação do grupo.

Depois de esboçarem as composições, os papéis foram presos na parede e nas carteiras com fita adesiva e cada um foi se organizando como pode. Estavam eufóricos com as possibilidades de trabalho.

Aos poucos as criações ganhavam significado: CCF (65 anos) fez um anel em um dos dedos de seu desenho das mãos e ao pintar comenta: “não vou manchar meu anel de diamante”; “vou pintar as unhas de vermelho, não gosto de vermelho, mas acho bonito nos outros”; “que dedo grosso, parece inchado”.

JB (61 anos) comenta sobre seu trabalho: “se tivesse desenhado menos mãos sofria menos, quem mandou fazer um monte de mãos”; “tem que pintar a mão?”.

IPS (63 anos) diz: “posso deixar o fundo manchado”? E solta uma risada estrondosa, a risada chama atenção dos demais “precisa rir tão alto?”; “nossa que alegria!”. Outro diz mais ao fundo da sala: “não quero desperdiçar, perder nada de tinta (...) Vou misturar tudo e fazer cor de ‘buraco de cerca’, de ‘ronco de avião’, de ‘burro quando foge”.

LHK (63 anos): “eu gostava de fazer desenho quadriculado (...) mas, se meu pai me pegasse (...) Ele cortou minha vontade de desenho”.

MARF (59 anos): “quando eu era criança deixei a vela acesa, queimou o guarda roupa da minha mãe (...) as cores do desenho, vermelho e amarelo, me trazem lembrança do fogo”.

AJR (64 anos) em resposta a CCF (65 anos) acrescenta: “o pano pegou fogo no fogão, senti cheiro de queimado, virou um fogaréu (...) Foi um negócio feio, queimou a mangueira do botijão (...) Minha mulher gritou”, olhando para a pintura: “parece pé vermelho, mas o pé não pode ser verde?”.

WTY (76 anos): “tem que pintar as mãos? Esta cor do papel está tão bonita!”. RALM (66 anos): “não pinto unha de vermelho, vou pintar agora”.

Enquanto pintava MFSA (57 anos) comenta: “mas isso de fazer mão é coisa de criança”, “não gostei de minhas mãos”.

IPS (63 anos) responde: “não, não é de criança não, criança não faz o que estamos fazendo, elas passam a mão na tinta e carimbam a mão no papel, a gente está desenhando e pensando sobre o que está fazendo”.

IPS (63 anos) trazia muitas contribuições quando reclamava de quase tudo e colocava defeito no trabalho dos outros. Por meio de seus posicionamentos o grupo trazia questões que não teriam como pensar no decorrer das aulas. Ela provocava discussões que em um primeiro momento incomodam, lançava comentários que recebiam respostas enfáticas, era uma referência importante para o grupo e para a pesquisa, trazendo contrapontos muitas vezes necessários. Pode-se dizer que a negação é um momento fundamental do pensamento crítico, embora não suficiente, mas o diálogo que conduz à crítica necessita da diferença

para manter-se vivo. Quando todos pensam da mesma forma, não surge o estranhamento que pode permitir a tomada de consciência.

MR (81 anos), figura 4, representa sua forma de pensar e demonstra concentração no trabalho, em pinceladas lentas, mas vigorosas vai compondo em linhas, cores, formas, texturas, pensamento e ação.



Figura 4. MR (81 anos). Mãos. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor.

O silêncio explode em formas e cores durante o processo de criação. A composição de MR (81 anos), figura 5, é realizada com cores vivas e contrastantes. Ele fala de seu trabalho com entusiasmo, representa sua própria mão e conta que a ponta do dedo indicador foi mutilada em um acidente de trabalho, tal fato, como podemos observar, foi representado na composição. A mão com as unhas vermelhas representa a mão de sua esposa³⁸. Ao fundo a silhueta de uma pessoa, na roupa um caminho de botões, assemelha-se a um continente contornado pelo mar, segundo a interpretação de algumas pessoas do grupo.

³⁸ A esposa está internada em uma Instituição de Longa Permanência, com Alzheimer em estágio avançado.

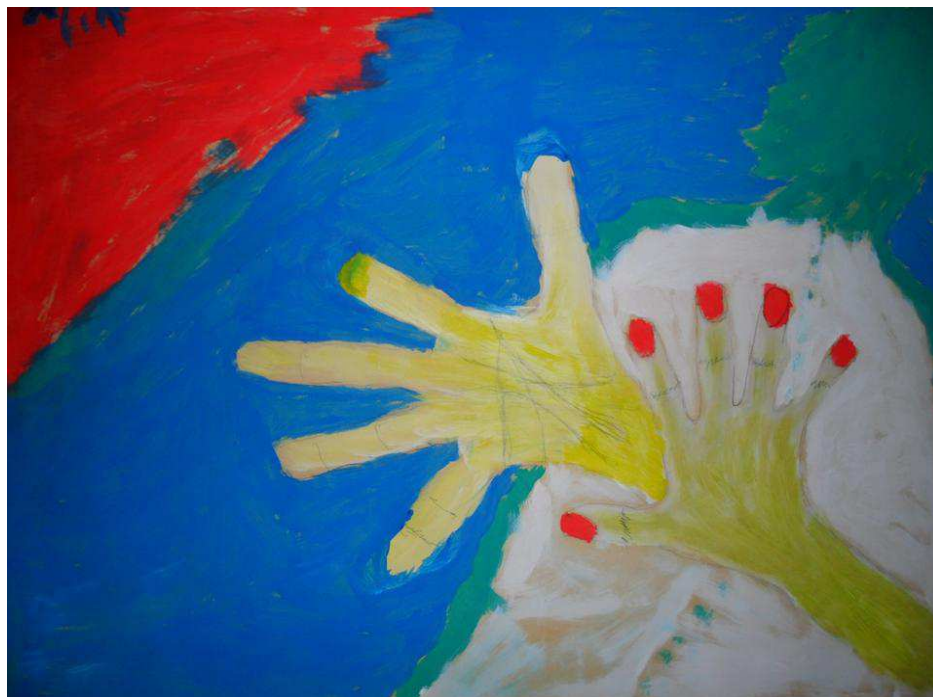


Figura 5. MR (81 anos). Mãos. Desenho e Pintura sobre cartolina. Arquivo do autor.

A criação artística de MR (81 anos) pode revelar modos de pensar e de expressar sua própria concepção e posicionamentos perante a vida. O que não difere à criação AJR (64 anos), figura 6, acompanhada de suas experiências.



Figura 6. AJR (64 anos). Mãos. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor.

AJR (64 anos) aprecia seu trabalho e comenta: “quando criança eu fugia das aulas de desenho, gostava de matemática, geografia, mas não de desenho”.

Sua composição é extremamente lúdica, lembra brincadeira de criança, histórias contadas com silhuetas de mãos que formam personagens à luz de lamparina, vela ou lampião.

5.7. Caminhos trilhados: a representação dos pés

a) Conteúdos: Desenho de contorno, desenho de observação, forma, textura, fundo, figura, composição pictórica, pintura com tinta acrílica.

b) Objetivos: Perceber os próprios pés pela observação e pelo desenho, de contorno e de observação; Realizar trabalhos por meio do desenho e da pintura, como forma de ampliar as possibilidades de representação da figura humana.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Finalizar a composição iniciada no encontro anterior; 2) Prosseguir com as discussões falando sobre os pés: qual a função de nossos pés? Como é o seu formato? Qual a nossa relação com os próprios pés? Eles andam cansados, inchados, doídos? O que os pés podem dizer de nós ou de como nos relacionamos conosco mesmo? 3) Ler poemas sobre os pés ou sobre caminhos a serem trilhados, passos a serem dados. Refletir sobre os poemas e seus significados; 4) Desenhar os pés seguindo os seguintes passos: a) Traçar o contorno do próprio pé, calçado, em folha de papel sulfite, b) Tirar o calçado e observar o próprio pé, c) Traçar o contornar do pé descalço; 5) Expor os desenhos na parede, discutir sobre eles; 6) Elaborar uma composição em cartolina tendo como referência o desenho dos pés; 9) Pintar a composição.

d) Recursos: Cartolina, lápis HB, borracha, apontador, sala ampla com carteiras, fita adesiva, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para

guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras; data show, tela de projeção, pasta arquivo.

e) Reações, expressões e comentários: Neste dia, sexto encontro, depois de grande burburinho, pairou um silêncio no ar. Eu disse que podiam conversar, quebrei o silêncio, pois o silêncio me incomodou. Que silêncio é esse? Por que esse silêncio se instaura durante o processo criativo? O processo criativo traz o silêncio ou o silêncio é condição ao desenvolvimento desse processo?



Figura 7. RYT (56 anos). Pés. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor.

RYT (56 anos), figura 7, pintou os pés com fundo colorido e combinou a cor das unhas: fundo verde, unhas vermelhas, fundo vermelho, unhas verdes. RYT (56 anos) está sempre sorrindo, demonstra grande satisfação ao realizar os trabalhos, utiliza cores fortes e contrastantes. Em sua composição representa dois pés direitos e um pé esquerdo, trazendo a ideia da sequência dos passos.

Já WTY (76 anos), figura 8, elaborou uma composição com pés sobre um fundo de bambu, comentando: “Ah! Meu bambuzinho!”. Ficaram explicitas em seu trabalho suas raízes firmadas na cultura oriental, onde a representação do bambu possui grande importância. Na composição são dois pés esquerdos e dois

direitos, os bambus foram representados com linhas na vertical e em cores alternadas.

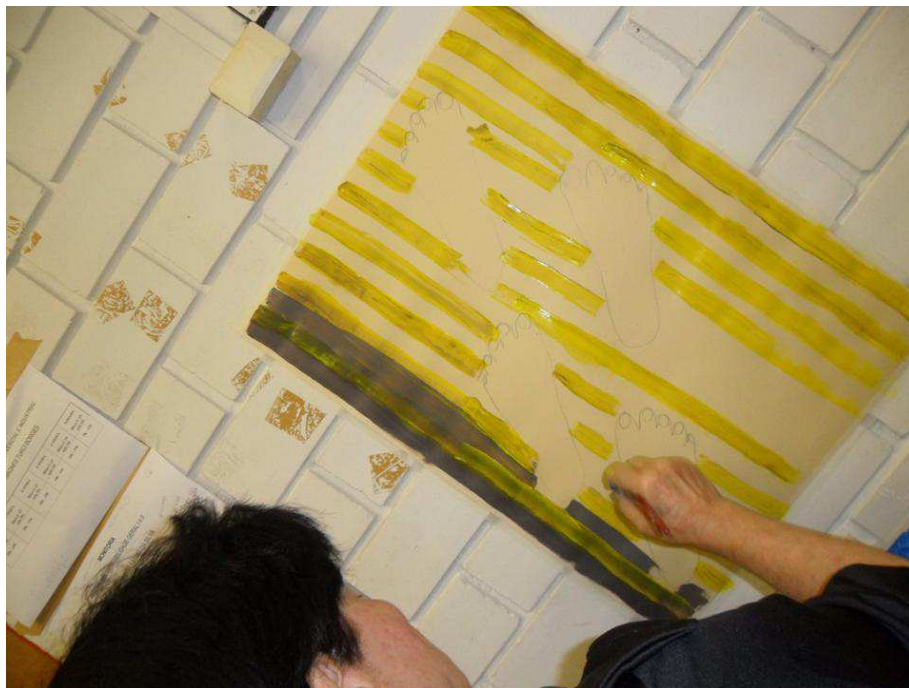


Figura 8. WTY (76 anos). Pés. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor.

Desenhar o pé causou certa estranheza aos participantes do grupo e suscitou algumas brincadeiras como: “cuidado com o chulé”; “ninguém vai aguentar se eu tirar meu sapato”; “como meu pé é pequeno”; “nunca pensei em desenhar meu pé”; “ainda bem que lavei meu pé hoje”. Desenharam as unhas e as articulações dos dedos, falaram sobre o trabalho que é possibilitado pelas mãos e da importância dos pés nesse conjunto “meus pés me levam aonde eu quiser”, diziam alguns. Uma das participantes afirmou que não sabia desenhar e que nunca pensou em desenhar seus pés e mãos; achou o desenho muito fácil de fazer, mas, ao mesmo tempo, muito significativo, o que fica claro pelo tempo em que ficou apreciando o próprio desenho, tecendo alguns comentários sobre o formato e os detalhes de seus pés.

5.8. Criações possíveis: sapatos de trabalhadores

a) Conteúdos: Releitura de obra, cor, forma, textura, fundo, figura, composição pictórica, pintura com tinta acrílica.

b) Objetivos: Apreciar imagens das obras de Vincent Van Gogh onde o artista representa sapatos de trabalhadores como forma de significar a própria criação artística; Realizar trabalhos por meio do desenho e da pintura, como forma de ampliar as possibilidades de representação e de autoconstrução.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Projetar imagens de obras do artista holandês Vincent Van Gogh³⁹, especificamente a série de obras em que o mesmo representa sapatos, entre elas, *Três pares de sapatos* (1886); 2) Abordar as principais características das obras: espaço pictórico, textura, linha, cor, fundo, figura, técnica utilizada; 3) Desenhar sapatos, utilizando os próprios sapatos como referência; 4) Elaborar uma composição sobre cartolina, tendo em vista o tema discutido; 5) Pintar a composição.

d) Recursos: Cartolina, lápis HB, borracha, apontador, sala ampla com carteiras, fita adesiva, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras; data show, tela de projeção.

e) Reações, expressões e comentários: Apreciamos obras de Vincent Van Gogh, as imagens dos sapatos são ásperas e possuem um aspecto rude, carregam em si as marcas do labor cotidiano. Não são quaisquer sapatos, são sapatos de trabalhadores rurais e que representam uma vida dura vivida de sol a sol.

Falamos um pouco sobre o artista e sua suposta loucura, a maioria já tinha ouvido falar dele: “professora, esse não é aquele que cortou a orelha?”.

³⁹ Vincent Willem Van Gogh (Holanda, 1853 - 1890).

Sim, este artista, chegou a cortar a orelha, mas este não foi o fato mais relevante da sua trajetória de vida.

No intuito de compreender essa relação trouxe algumas reproduções de obras de Van Gogh para que apreciassem as linhas, as cores, o conteúdo e as formas por ele moldadas. Foquei as obras dos sapatos, sapatos velhos, desgastados e sujos. Todos ficaram admirados: “como alguém pode pintar sapatos velhos?” Mas não eram meros sapatos, eram sapatos de trabalhadores, sapatos com histórias pra contar, de um povo sofrido e exaurido pelo trabalho.

GJG (61 anos) contou que quando criança a botina era feita sob medida e demorava tanto para ser confeccionada que quando ficava pronta não servia mais. Outros falavam dos joanetes, dos sapatos que machucam, dos sapatos da moda, dos tamancos de madeira holandeses e dos de couro da Itália e do quanto era bom andar descalço.

Neste relato está toda a pureza de gente que sempre trabalhou e as desigualdades econômicas de um sistema de produção que expropria o trabalhador, deixando-lhe de “pés desnudos” ou de “sapatos apertados”. Nos relatos simples da vida cotidiana do grupo, podemos observar o quando somos alheios às desigualdades sociais, o quanto aceitamos os fatos como sendo naturais, sem clareza de nossa condição histórica e social, de uma sociedade dividida em classes.

IPS (63 anos) desenhou muitos sapatos e explicou “fiz sapato de palhaço, sapato de salto, sapato fechado, que pena que não consigo usar mais, fiz pantufa, botinha igual a que eu ia pra fazenda com meu pai. Gosto de sapato, mas estou em uma época em que sapato pega de um lado, pega de outro”.

GJG (61 anos) desenhou natureza morta, não quis desenhar sapatos.

JB (61 anos) desenhou sapatos dos nobres, modelo Luís XV, havia buscado na internet modelo de sapatos dos reis. Discutimos sobre como o tipo, o material, o modelo do sapato representam as diferentes classes sociais.

MLA (58 anos) fez o sapato de salto da filha: “eu não uso salto, mas minha filha usa, me sinto insegura, não sei andar.” Comentamos sobre os sofrimentos causados pelos sapatos de salto “parece garça andando no brejo”, comentam junto a risos. “O que não fazemos para ficarmos mais bonitos ou andarmos na moda”, dizem outros.

LHK (63 anos) faz vários desenhos, mas não comenta nenhum. MSV (61 anos) desenhou sapatos como os de boneca. MR (81 anos) desenhou botas, botas de trabalho.

5.9. Sentidos humanos: a representações dos olhos

a) Conteúdos: Desenho de observação, desenho de criação, forma, textura, fundo, figura, composição pictórica, pintura com tinta acrílica.

b) Objetivos: Visualizar diferentes imagens que tragam como referência o olho humano, ampliando as possibilidades criativas no desenho e na pintura; Discutir sobre os cinco órgãos do sentido, visão, gustação, tato, audição e olfato, como um conjunto indissociável e necessário à constituição do ser humano em sua percepção e sensibilidade diante do mundo.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Dialogar sobre a visão humana e sobre o olho; 2) Desenhar o olho seguindo alguns passos: a) Desenhar os olhos de memória; b) Observar os olhos do colega ao lado, detalhadamente, e desenhá-lo da forma mais realista possível; c) Desenhar, seguindo orientações do professor que fará desenhos de olhos no quadro, explicando os elementos que os compõe, diferentes formatos e posições (perfil, frente, aberto, fechado, feminino, masculino); 3) Expor os desenhos na parede, falar sobre eles; 4) Projetar imagens de criações artísticas voltadas à representação do olho e da visão humana: *Mona Lisa* (1503 - 1506), por Leonardo da Vinci; *Olho no Tempo* (1949), por Salvador Dalí; *Museu Oscar Niemeyer*, popularmente Museu do Olho (2002), por Oscar Niemeyer; Amuleto com *Olho de Hórus* (c. 2575 a 2134 a.C. Império do Egito Antigo); *O Olho* (1946), por Maurits Cornelis Escher; 5) Elaborar uma composição em cartolina a partir do tema discutido; 6) Pintar a composição.

d) Recursos: Cartolina, lápis HB, borracha, apontador, sala ampla com carteiras, fita adesiva, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para

guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras, data show, tela de projeção, pasta arquivo.

e) Reações, expressões e comentários: No nono encontro, a proposta foi o desenho e a pintura de olhos, depois de apreciarmos imagens com a representação do olho humano, desenharam e pintaram olhos grandes na cartolina.

Discutimos sobre o que os olhos representam e o que nos possibilitam. Falaram sobre pessoas com deficiência visual que, muitas vezes, percebem mais o mundo a sua volta do que as que não possuem uma deficiência expressa. Destacaram que à medida que envelhecemos precisamos, por exemplo, do uso dos óculos, pois a visão enfraquece “um óculos pra perto outro óculos pra longe”, disseram eles. Não deixaram de lado os óculos de sol e a lupa, o primeiro que protege os olhos dos raios do sol e o segundo que potencializa a visão, aumentando o tamanho das letras.

Falaram longamente sobre a cor dos olhos e como são valorizados os olhos claros em detrimento das cores mais escuras, mais comuns em nossa região. Os que ali estavam lembraram da escravidão imposta a pessoas negras em nosso país e do preconceito velado que existe entre as pessoas e que se externa nas mais simples atitudes, que vão de uma piada sobre negros a preferência de olhos e pele clara. Em relação ao preconceito de cor, foi mais evidente ao pintarem as partes do corpo. Todos queriam cor de pele, “mas pele de que cor?”, alguns questionaram.

RYT (56 anos) comenta sobre seu desenho do olho, figura 9: “Os cílios estão muito grandes” e acrescenta: “gostei”.



Figura 9. RYT (56 anos). Olho. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor.

Nesta imagem, RYT (56 anos) está no início da representação dos cílios. Suas pinturas seguem um estilo inconfundível, possuem um grande contraste de cores que são organizadas de forma harmoniosa.

IPS (63 anos) diz que quer fazer um olho olhando para os lados, figura 10: “ficou parecendo com um papagaio, mas quis fazer parecido com uma bandeira”.

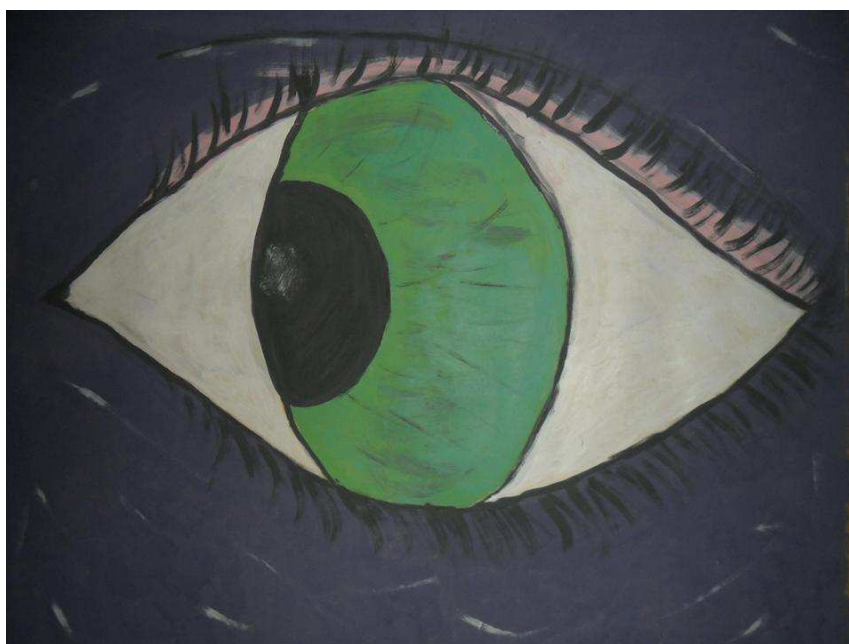


Figura 10. IPS (63 anos) Olho. Desenho e Pintura sobre cartolina. Arquivo do autor.

MFSA (57 anos) chega com uma flor lilás nas mãos, colhida na sua vinda para o encontro e comenta: “gosto muito de flores, a cor das flores me encanta”. Neste dia o fundo de sua pintura, figura 11, ficou da cor da flor que tinha nas mãos.



Figura 11. MFSA (57 anos) Olho. Desenho e Pintura sobre cartolina. Arquivo do autor.

5.10. Questões de gosto: a representação da boca

a) Conteúdos: Desenho de observação, desenho de criação, forma, textura, fundo, figura, composição pictórica, pintura com tinta acrílica.

b) Objetivos: Observar, detalhadamente, por meio de imagens, o formato, o contorno, a textura da boca humana, como forma de ampliar as possibilidades criativas no desenho e na pintura; Refletir sobre a percepção gustativa e seus significados nas diversas culturas e sociedades, possibilitando o entendimento do gosto em conjunto com os demais sentidos.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Estabelecer um diálogo sobre a boca, sua função, formato, ditos populares; 2) Desenhar a boca seguindo alguns

passos: a) Desenhar a boca de memória; b) Observar a boca do colega ao lado, detalhadamente, e desenhá-la da forma mais realista possível; c) Desenhar, seguindo orientações do professor que fará desenhos de boca no quadro, explicando as diferentes formas e formatos para o desenho (perfil, frente, aberta, fechada, gritando, sorrindo, feminina, masculina; 3) Expor os desenhos na parede, falando sobre eles; 4) Apreciar imagens de revistas, observando os diversos formatos da boca, a cor, a textura; 5) Apreciar imagens de obras observando as formas e as possibilidades de representação na arte, entre elas: *Negra tatuada vendendo caju* (1827), por Jean Baptista Debret; *Iracema* (1881), por José Maria Medeiros; *O velho judeu* (1903), por Pablo Picasso; *Madame Matisse*, por Henri Matisse; *A boba* (1971), *A mulher de cabelos verdes* (1915 - 1916) e *O homem de sete cores* (1915 - 1916), por Anita Malfati; *Lindonéia, a Gioconda dos Subúrbios* (1966), por Rubens Gershman; *Preto da Enxada* (1934), por Cândido Portinari; *A negra* (1923), por Tarsila do Amaral; *A polaca* (1935), por Guido Viaro; 6) Elaborar uma composição em cartolina com o tema *boca*; 7) Pintar a composição.

d) Recursos: Cartolina, lápis HB, borracha, apontador, revista, sala ampla com carteiras, fita adesiva, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras, data show, tela de projeção, pasta arquivo.

e) Reações, expressões e comentários: Já estávamos no décimo encontro, pensei em como o tempo havia passado rápido. Neste encontro a proposta foi desenhar e pintar bocas. Apreciamos imagens observando a representação de cada artista. A boca suscitou muitos comentários, entre eles: “quem fala o que quer, ouve o que não quer”, “boca fechada não entra mosquito”. IPS (63 anos) brinca: “vou fazer a boca torta, a boca da Maricota”, depois completa: “vou fazer boca beijando”. MARF (59 anos) brinca: “e faz o barulhinho?”. IPS (63 anos) responde: “isso, faz até o barulhinho”, e continua brincando: “vou fazer a boca com afta”. Todos riem. Ela justifica: “gente, não tenho culpa se minha mente funciona”(…) “Ah! Vou fazer a boca de um palhaço, ou vou colocar botox”. O que

IPS (63 anos) provoca é uma brincadeira com os sentidos das palavras, partindo de uma palavra chave, no caso, a palavra “boca”.

DSP (83 anos), a aluna com idade mais avançada do grupo, pinta uma boca sorridente, figura 12. Gosta de escrever poemas, escreveu vários poemas sobre os olhos, as mãos, os pés, as palavras que saem sorridentes de sua boca, comentam seus amigos.



Figura 12. DSP (83 anos). Boca. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor.

MFSA (57 anos) fala em voz alta a respeito do trabalho do colega ao lado: “tá usando rosa pink nessa boca (...) É, conforme a sirigaita é a boca”.

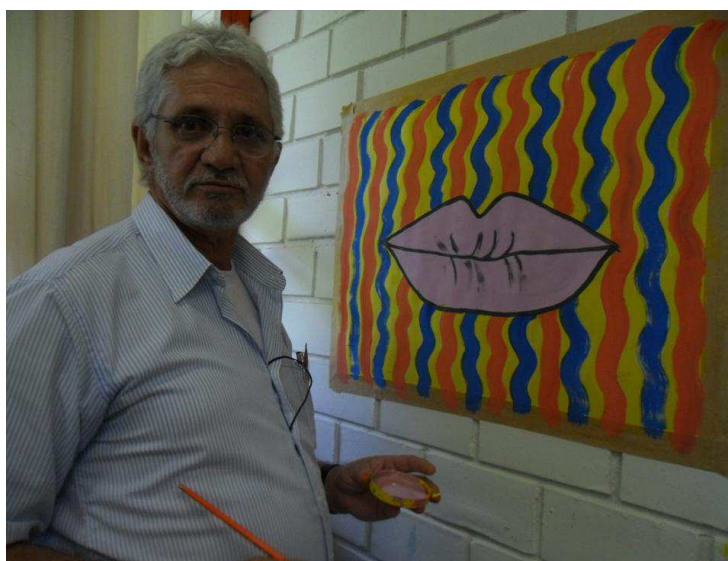


Figura 13. GJG (61 anos). Boca. Desenho e Pintura sobre cartolina Arquivo do autor.

Todos riram. O trabalho era de GJG (61 anos), figura 13 que levou o comentário na brincadeira. Disse que havia feito uma boca beijando. O desenho de GJG (61 anos) é “chique” ele sabe desenhar, comentam.

GJG (61 anos) possui grande habilidade para o desenho e a pintura, foi pintor de propagandas nos muros e paredes da cidade na juventude, profissão “Letrista”. Comentou com pesar que este ofício vem, aos poucos, sendo substituído pelos computadores e que hoje em dia muitas propagandas são projetadas em painéis eletrônicos, outdoors onde as propagandas são impressas em máquinas e coladas nas placas, ou em forma de adesivos. Ao falar de sua profissão deixou explícito o saudosismo de um tempo que se foi. Os trabalhos artísticos agora realizados traziam à tona essas lembranças.

MARF (59 anos) comenta: “nessa aula ninguém falta, todo mundo gosta, é bom que acaba o stress”. Nesta fala é importante observar que, apesar do objetivo do trabalho ser outro, acaba atingindo questões relevantes na atualidade. Mas é importante deixar claro que buscamos uma outra concepção para o trabalho com arte, ou seja, a possibilidade de estabelecer, pelo processo do trabalho artístico a liberdade e a totalidade física e espiritual do trabalho. E talvez seja justamente por essa integração que se observa o alívio do stress, conforme o comentário de MARF (59 anos).

WTY (76 anos) desabafa: “estou triste hoje, esqueci meu óculos.” Houve dificuldade em fazer o trabalho pela falta dos óculos, derrubou tinta, manchou a pintura, aborreceu-se pelos imprevistos, mas logo conseguiu dar andamento aos trabalhos.

AJR (64 anos) reclama: “não tem acordo com a minha boca”. Ele fez uma boca bem pequena, figura 14, e acrescenta: “não tem boca pra mim”.

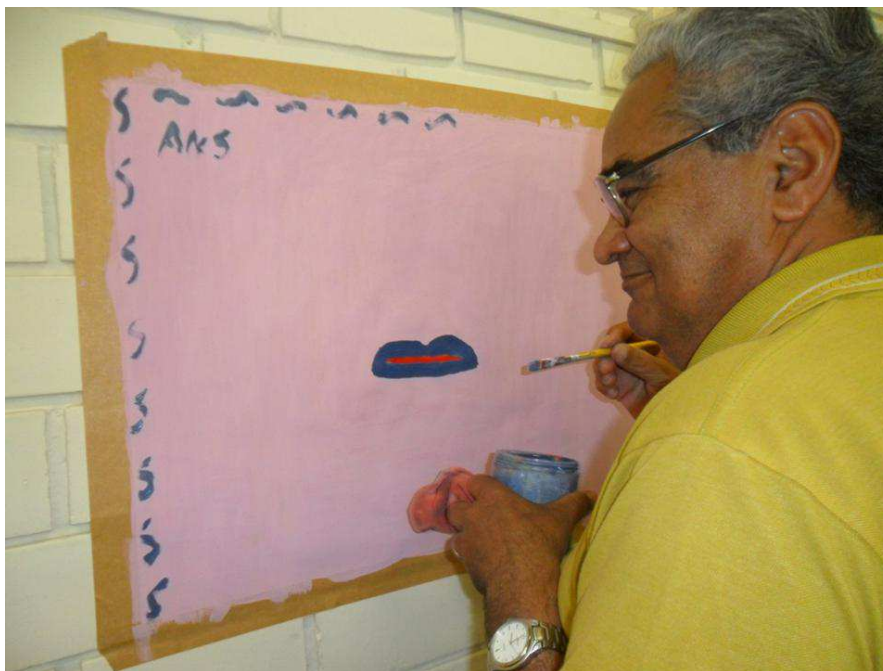


Figura 14. AJR (64 anos). Boca Pequena. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo.
Arquivo do autor

AJR (64 anos) é de origem mineira, fala pouco, mas gosta de contar histórias. Seu desenho *Boca Pequena*, como ele o nomeou, pode representá-lo como homem de poucas palavras que se comunica por meio de histórias.

Enquanto eu tirava as fotos, RALM (66 anos) diz que seria bom levar as fotos para os filhos verem: “a gente fala pros filhos que faz arte, agora é bom levar as fotos pra eles verem que arte a gente faz”. Depois, vira-se para o trabalho de AJR (64 anos) e diz: “isso é uma boca de bebê, perdido aí no meio”. AJR (64 anos) sente-se importante, seu desenho chamou a atenção, aproveitou e contou uma anedota aos colegas: “Urubu fala pro sapo que só vai à festa quem tem boca pequena e o sapo fala: Ih! Coitadinho do jacaré”. Todos riram muito.

IPS (63 anos) comenta que sua pintura, *Boca Vermelha*, virou um “bocão”, e olhando pra mim diz: “aí você coloca bem ao lado da boquinha” e apontou para o trabalho de AJR (64 anos). MFSA (57 anos) solicita: “professora, dá um jeito na minha boca, ela tá sem graça, o céu da boca é preto?”. Batendo o pincel no trabalho diz “estou rebocando tudo aqui”. Depois comenta sobre o trabalho da colega ao lado dizendo que ela havia pintado a boca como se estivesse em um jardim florido: “que lindo, nem parece boca!”.

A proposta envolvendo o tema “boca” trouxe conversas sobre dentista, medo de dentista, extração de dentes sem necessidade, prática bem corriqueira antigamente para se colocar dentadura. Lembraram os tempos em que não havia dentistas e nem anestesia para extração dos dentes, “tempos difíceis”, disseram. As novas técnicas utilizadas hoje também foram comentadas. Falaram sobre batom, que batom vermelho era coisa de “mulher da vida”. Várias das participantes pintaram a boca de vermelho comentando que não tinham coragem de usar, mas achavam bonito.

5.11. Linhas de expressão: o rosto e seu conjunto

a) Conteúdos: Desenho de observação, desenho de criação, forma, textura, fundo, figura, composição pictórica, pintura com tinta acrílica, Arte Moderna, Cubismo.

b) Objetivos: Observar detalhadamente, o formato, o contorno, a textura do rosto, como forma de ampliar as possibilidades criativas no desenho e na pintura; Perceber e refletir sobre as diversas expressões e sentimentos humanos que são percebidos no rosto, seus significados nas diversas culturas e sociedades, o cansaço pelo trabalho, as marcas do tempo.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Falar sobre as várias expressões do rosto: o sorriso de alegria, os olhos baixos de tristeza ou vergonha, o brilho no olho por uma emoção, os olhos cheios de lágrimas por uma emoção, as linhas de expressão, as marcas do tempo; 2) Visualizar a imagem da obra *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral e discutir sobre as diversas etnias presentes no Brasil; 3) Observar as pessoas representadas na obra, tentando identificar sua etnia, destacando suas diferenças e semelhanças; 4) Visualizar outras imagens, como: *Café* (1935), o *Mestiço* (1934) e *Os retirantes* (1944), por Cândido Portinari; *Queimada ou Lavadeiras* (sem data), por Alfredo Andersen; 5) Discutir sobre o contexto histórico e social respectivos aos trabalhos artísticos visualizados; 6) Estabelecer um diálogo entre os integrantes do grupo em relação às origens

etnológicas de cada um e características marcantes de seu rosto: formato, cor dos olhos, cor e textura dos cabelos; 7) Visualizar imagens de obras do artista Pablo Picasso, em especial, as representações pictóricas de suas mulheres e sua proposta de representação por meio do Cubismo; 8) Estabelecer diferenças e aproximações entre a proposta do cânone clássico, já apresentada em encontros anteriores, e as propostas de representação cubistas; 9) Efetuar um desenho de rosto de acordo com os passos: a) Formar duplas de trabalho sentando um de frente para o outro; b) Observar atentamente o rosto do colega; c) Desenhar o rosto do colega; d) Posar para que o colega possa desenhá-lo; 10) Falar sobre a experiência do desenho; 11) Propor a escrita de poemas, poesias, histórias ou registros em relação à discussão realizada; 12) Ler os poemas, expor os desenhos na parede e discutir sobre eles.

d) Recursos: Cartolina, lápis HB, borracha, apontador, sala ampla com carteiras, fita adesiva, quadro, giz, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras, data show, tela de projeção.

e) Reações, expressões e comentários: Depois do desenho e da pintura das mãos, dos pés, da boca e dos olhos, o desafio era desenhar um rosto. Expliquei e exemplifiquei algumas possibilidades de desenho no quadro, pedi que observassem o rosto do colega, e que explorassem diferentes formas de representação.

Apreciamos obras de arte e focamos as diferentes propostas para se desenhar um rosto, pois não existe uma única forma de representar o rosto humano, assim como, para todas as outras representações. Cada artista ou época possui um traço característico, o desafio era que cada um encontrasse seu próprio traço, sua maneira de trabalhar com os instrumentos artísticos aos quais tínhamos acesso.

Detivemo-nos nas obras de Pablo Picasso pintando, slides de suas pinturas cubistas, principalmente as representações de suas mulheres, onde pode ser enfatizado o rosto, uma proposta de deformação e de representação de todos

os lados da imagem em um único plano. Pablo Picasso e as representações de suas mulheres na fase cubista causaram grande euforia. As possibilidades de trabalho observadas nas obras eram tantas que todos se animaram para desenhar.

Com isso, sentaram-se um de frente para o outro para desenhar o amigo, foram muitas risadas, as dificuldades se tornaram brincadeiras, os traços foram comparados com os desenhos de Picasso: “se Picasso pode, eu também posso”.

Sentar-se um defronte ao outro é conhecer-se, é defrontar-se, disseram: “não é coisa fácil, é difícil olhar nos olhos do outro para poder desenhá-lo”.

JB (61 anos) admirou-se com o resultado de seu desenho: “professora, pensei que não ia sair nada e não é que consegui!” LHK (63 anos) desenhou RTMS (63 anos), conseguiu captar as linhas e os traços do rosto da amiga de forma que a deixou muito satisfeita.

Mesmo com todas as possibilidades para a representação artística as quais vínhamos discutindo, muitos se esforçaram por fazer uma cópia perfeita, um retrato do amigo. Os que conseguiram se aproximar desta ideia foram elogiados, os demais arrancaram gargalhadas.

WTY (76 anos) diz sobre a forma de ver de cada um: “todos enxergam de maneira igual”. MLA (58 anos) contesta: “não!”, depois pergunta: “quem vai ler os poemas?” Vários poemas foram escritos sobre os desenhos. GJG (61 anos) lê o poema, “a voz é de artista de novela”, disseram. GJG (61 anos) fez aulas de teatro em um curso oferecido pela UNATI. Os poemas foram lidos, alguns se emocionaram, bateram palmas, parabenizaram e até mesmo, criticaram alguns dizeres.

IPS (63 anos) falou de seus desenhos de rosto, ao mostrar seu desenho, comenta: “que mulher pescoçuda!”.

Continuamos com as pinturas. De início houve certo tumulto, muita conversa, uma grande euforia. Depois foram se aquietando, ficando em silêncio, um silêncio tão grande que dava pra ouvir a respiração de cada um.

MLA (58 anos), enquanto misturava as tintas, quebra o silêncio e comenta: “que corante aguado, estragou meu trabalho”. Alguns, por estarem concentrados em seus trabalhos, chegaram a se assustar com a exclamação de MLA.

Nesse encontro, uma pergunta chamou-me a atenção: “professora, não vamos emoldurar os trabalhos para a exposição?”.

5.12. Acabamento dos trabalhos: a necessidade da moldura

a) Conteúdos: Linhas, forma, recorte, colagem, pintura acrílica.

b) Objetivos: Emoldurar os trabalhos de criação artística para exposição; Discutir sobre o conceito vinculado à moldura como acabamento das obras.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Preparar os trabalhos para a exposição; 2) Finalizar e/ou retocar as pintura; 3) Discutir sobre a necessidade da moldura como acabamento dos trabalhos; 4) Destacar a forma dos trabalhos: Precisam ser quadros? Não poderiam ser círculos? Abordar a obra: *Cabeça de Medusa* (1597), por Caravaggio; *Medusa Marinara* (1999), por Vik Muniz e outros trabalhos de arte apresentada de forma diferente da convencional, quadrangular e emoldurada; 5) Explicar passo a passo a montagem da moldura que pode ser construída com papel cartão na cor preta: a) Traçar linhas no sentido horizontal do papel cartão, deixando um espaço de aproximadamente 8cm entre elas; b) Recortar as tiras do papel separando-as; c) Traçar uma margem de aproximadamente 2cm em torno da pintura que será emoldurada; d) Fazer um corte na diagonal em uma das extremidades da tira de papel que dará início à moldura, colando-a a seguir em um dos cantos da pintura, sobre a margem de 2cm; e) Colar as tiras de papel cartão em volta de toda a pintura, fazendo cortes diagonais nos quatro cantos do trabalho de forma que as tiras se encaixem da melhor maneira possível; 6) Explorar o local da exposição discutindo sobre a melhor maneira de expor os trabalhos ao público.

d) Recursos: Papel cartão na cor preta, lápis HB, borracha, apontador, régua, tesoura, sala ampla com carteiras, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes

para água e para guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras, data show, tela de projeção.

e) Reações, expressões e comentários: Vários avisos foram dados neste dia em relação ao encontro das UNATIs. Todos estavam empolgados, pois viriam para este encontro as UNATIs da região: Campo Mourão, Londrina e Maringá, que sediará o evento. Nesse encontro faríamos a exposição dos trabalhos.

Era preciso acabamento para as pinturas, segundo alguns participantes, para tanto, faríamos molduras de papel cartão.

Tiveram um pouco de dificuldade para medir as tiras de papel que envolveria as pinturas, dando-lhes acabamento. Foi um desafio enxergar os números e as marcações da régua, pois são muito pequenos, argumentaram. Também foi difícil manusear a tesoura, as mãos não cabiam direito no encaixe da tesoura e fazer o corte reto não foi tão fácil. Os que apresentaram mais habilidade foram auxiliando os demais e, por fim, tudo deu certo, os trabalhos foram emoldurados para a exposição.

Conforme os trabalhos ficavam prontos, eram guardados em um cofre de banco. Este cofre foi o que restou na antiga instalação de uma agência bancária onde hoje está a UNATI/UEM. Guardar os desenhos no cofre, mesmo que desativado e sem sua função original, gerou alguns comentários na turma: “os desenhos estão no cofre”, “são obras de arte muito valiosas”. Sim, são obras de muito valor e não poderiam ser guardadas em lugar melhor, são repletas de memórias, lembranças, concentração da força do trabalho de pessoas extremamente criativas.

Durante a visita ao local da exposição, decidimos expor também algumas poesias produzidas durante os encontros. Cartazes de identificação da exposição também seriam providenciados.

DSP (83 anos) trouxe uma oração sobre as mãos e um poema sobre o sorriso para juntar à exposição dos trabalhos. A oração e o poema foram lidos para que todos ouvissem, foi um momento agradável.

5.13. Exposição dos trabalhos: a composição com o outro

a) Conteúdos: Exposição dos trabalhos em espaço público.

b) Objetivo: Socializar os trabalhos realizados pelo grupo como forma de possibilitar novas significações.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Montar a exposição, colando os trabalhos na parede do salão do evento com fita adesiva; 2) Participar da exposição como interlocutores dos próprios trabalhos; 3) Desmontar a exposição.

d) Recursos: Trabalhos do grupo, fita adesiva, cartazes de identificação.

e) Reações, expressões e comentários: A exposição dos trabalhos foi uma etapa importante dos encontros. Ficaram ansiosos com a possibilidade de outras pessoas verem o que estavam fazendo, mas ao mesmo tempo felizes. Participaram efetivamente da montagem da exposição, organizando o espaço e vendo a melhor forma de visualizar os trabalhos.

Exposição montada, pessoas no salão, tudo pronto para a apreciação do público. MR (81 anos) circulava pelo salão, levou diversas pessoas para apreciar seus trabalhos, os quais eram mostrados com grande entusiasmo. JB (61 anos) preocupado, não encontrava um dos seus trabalhos, por fim, avistamos sua localização em meio aos outros, suspirou aliviado.



Figura 15. Exposição dos trabalhos no encontro das UNATIs. Arquivo do autor.

5.14. Corpo delineado: a criação de uma nova realidade

a) Conteúdos: Linha, cor, forma, textura, desenho, pintura acrílica, recorte, colagem.

b) Objetivos: Representar o corpo humano utilizando como base o corpo delineado sobre papel; Estabelecer relações entre o corpo representado e o próprio corpo; Possibilitar o trabalho com o novo pelo ato da criação artística.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Discutir sobre a exposição realizada no encontro anterior; 2) Visualizar livros de arte com imagens de obras, dialogando sobre os artistas, suas propostas de representação, observando o contexto histórico e social quando apresentados; 3) Assistir parte do filme *Modigliani*⁴⁰, discutindo sobre a representação da figura humana proposta pelo artista; 4) Retomar as silhuetas dos corpos delineadas em papel kraft.; 4) Compôr

⁴⁰ Amedeo Clemente Modigliani (Itália, 1884-1920). O filme sobre a vida de Modigliani é protagonizado pelo ator Andy Garcia e traz um pouco da dimensão da vida e obra do artista. Título Original: Modigliani. País de Origem: USA, França, Itália. Gênero: Drama, Biografia. Tempo de Duração: 128 minutos. Ano de Lançamento: 2004. Direção: Mick Davis.

a representação de uma figura humana, por meio das técnicas do desenho e da pintura, tendo como base o corpo delineado no papel; 5) Recortar a figura em seu contorno, separando o fundo da figura; 6) Comunicar ao grupo a exposição dos trabalhos, discutindo sobre o espaço mais adequado para a mesma.

d) Recursos: Lápis HB, borracha, apontador, sala ampla com carteiras, fita adesiva, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, tesoura, papel kraft, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras, data show, tela de projeção.

e) Reações, expressões e comentários: Nesse encontro retomamos a discussão sobre o corpo humano e sua representação pela arte. Trouxe slides dos encontros anteriores para apreciação das representações do corpo humano em vários períodos históricos e sob a visão de diversos artistas. Levei livros sobre a vida de Pablo Picasso e Cândido Portinari⁴¹ e um livro com imagens da figura humana na Pré-História. Assistimos parte do filme *Modigliani* que traz a vida do artista e seus tormentos frente a uma sociedade alheia ao Homem e a sua liberdade de criação. A proposta da deformação na Arte Moderna causou grande espanto, apesar de já termos discutido sobre esta proposta na arte.

Discutiram demoradamente sobre as representações de Modigliani, o pescoço alongado e os olhos vazados de suas pinturas os tinham inquietado profundamente. Falamos um pouco mais sobre o pintor. Mostrei-lhes alguns slides com reproduções de suas obras, falamos sobre a forma de representar os olhos, olhos vazados, da reclamação de sua amada Jeanne quando não teve seus olhos pintados. A resposta do pintor no filme emocionou a todos: “quando eu conhecer a sua alma, pintarei os seus olhos”. MFSA (57 anos) manifesta-se impressionada: “credo professora, isso de pintar a alma é coisa muito difícil, só gente doido consegue”.

Falei que Modigliani desenhava para além da imagem que via, RTMS (63 anos) pergunta-me “professora, o que é desenhar para além da imagem que se vê?”, antes que eu respondesse JB (61 anos) e GJG (61 anos) respondem “é

⁴¹ Cândido Portinari (Brasil, 1903 - 1962).

desenhar a história.” Desenhar para além da imagem que se vê é desenhar a história, não poderia pensar em melhor resposta.

CCF (65 anos) comenta em relação ao trabalho de AJR (64 anos) em nosso décimo terceiro encontro: “ele não foi ao encontro das UNATIs, mas a boquinha estava lá”, todos riram.

Começamos as pinturas das silhuetas que foram feitas nos primeiros encontros, cada um escolheu uma. Pedi que não buscassem o contorno de seus próprios corpos, mas que escolhessem outro contorno, pois esse apenas serviria de base para as criações, outros desejos, outras realidades, novos passos seriam dados pela possibilidade da criação.

Disse que podiam trabalhar em duplas, JB (61 anos) não gostou da ideia disse que não dava pra pintar em duplas. MARF (59 anos) e LHK (63 anos) gostaram da ideia e fizeram o trabalho juntas. Foram a únicas a trabalhar em duplas.

CCF (65 anos) diz: “vou fazer uma mulher de saia curta, bem “sem vergonha”, eu não posso usar, ela usa. Também vou fazer um colar de ouro nela.” As cores vão se misturando, as imagens aparecendo: “onde está o amarelo?”; “e o laranja?”; “como fazer cor de pele?”.

De início tiveram dificuldade com o tamanho dos desenhos, trabalhos artísticos em tamanho natural foi uma novidade. Os trabalhos foram colados na parede ou colocados em cima de carteiras, uns pintaram sentados e outros preferiram ficar de pé para a realização durante o processo de criação pictórica.

DSP (83 anos) diz que está fazendo um Picasso, figura 16. Ela pinta e canta ao mesmo tempo, possui dificuldades para movimentar-se, mas realiza os trabalhos com grande energia e satisfação visível em seus olhos vivazes de poetiza que é.



Figura 16. DSP (83 anos) Figura humana. Pintura em processo. Arquivo do autor.

Enquanto isso, MFSA (57 anos) anda pela sala e “coloca defeito no trabalho de todo mundo”, como dizem. Depois de olhar o trabalho de todos pede para ajudá-la a fazer os “peitos” da sua mulher, queria as “tetas” em pé e não caídas como as dela depois que havia emagrecido, afirma MFSA (57 anos). Elogia a silhueta que escolheu dizendo: “eu queria ser como essa mulher, magrinha, cintura fina e bunduda”, e conjectura: “acho que não vou mais fazer os peitos, o peito dela está embutido na alma, o peito dela está aqui (...) ó! Um, dois, na imaginação”, diz apontando para o desenho: “óhhhhh! Um, dois, na imaginação”.

MFSA (57 anos) justifica a nudez de sua figura dizendo: “na arte tem muita gente sem roupa”, desenhou *Eva*. Para isso procurou uma silhueta atraente, de quadris largos e cintura fina, queria ser assim elegante como os contornos que escolheu. Desenhou uma mulher, com seios à mostra. Foi criticada por alguns do grupo que não se sentiram confortáveis com a nudez da figura.

O desenho de MFSA (57 anos) causou burburinho no grupo, uns haviam gostado de seu desenho de mulher, outros reprovaram duramente sua maneira de se expressar, disseram que o desenho era desavergonhado e sugeriram roupas.

Devido a este fato, MFSA (57 anos) decide desenhar uma folha de uva e MARF (59 anos) brinca “tem que desenhar é uma folha de mamona”. Foi isso que MFSA (57 anos) acabou fazendo, a folha de uva ficou tão grande que mais parecia uma folha de mamona e não de uva, como pensada no início do trabalho. As unhas foram pintadas de vermelho: “adoro unhas vermelhas”, diz ela.



Figura 17. MFSA (57 anos) Eva. Representação da figura humana. Arquivo do autor.

Nesta imagem, figura 17, MFSA (57 anos) segura sua criação *Eva*, com o braço esquerdo estendido, aponta para o alto, enquanto o outro braço permanece ao longo do corpo. MFSA (57 anos) ficou muito orgulhosa do próprio trabalho.

Podemos observar na crítica em relação ao trabalho da colega, que não se levou em conta o ato da criação humana que suplanta questões referentes ao gosto e à moral.

AJR (64 anos) ao se referir ao trabalho de MFSA (57 anos) diz em tom de preocupação: “já vi muita coisa se transformar de bonito em feio, quando a gente é novo é uma uva, depois vira abacaxi”.

JEM (64 anos) reclama: “quando se pinta, não se pode conversar”. MFSA (57 anos) não gosta muito do comentário e retruca: “continuo conversando sim”.

AJR (64 anos) conta histórias, pega as tintas e pinta, pinta sem mexer a tinta direito e exclama “pintei com água suja”, não gostou do resultado.

JB (61 anos) pede uma tinta: “onde está o branco? Quero pintar um negócio muito difícil e precisa ser de branco”. JB (61 anos) desenhou uma mulher, fez “os peitos”, como ele disse. O trabalho gerou uma pequena discussão sobre os peitos, se deveriam ou não desenhar os peitos da figura. Depois das críticas realizadas em relação ao de MFSA (57 anos), JB (61 anos) tirou os contornos dos seios de seu desenho, deixando apenas a roupa sem as marcas dos seios.



Figura 18. JB (61 anos). Representação da figura humana. Arquivo do autor.

JB (61 anos) exhibe sua criação com muito orgulho “nunca pensei que fosse capaz de fazer algo parecido”, uma mulher elegante com saia na canela e sapato branco de salto alto.

Primeiro vem o barulho no início dos encontros, a conversa, a ansiedade do primeiro momento, as conversas sobre cores e suas misturas, depois o silêncio.

5.15. Arte exposta: a possibilidade de novas significações

a) Conteúdos: Linha, cor, forma, textura, desenho, pintura acrílica, recorte, colagem.

b) Objetivos: Finalizar os trabalhos de representação da figura humana, expondo a história das personagens criadas; Expor os trabalhos em espaço público, possibilitando a integração entre arte e público.

c) Procedimentos metodológicos: 1) Finalizar o trabalho iniciado no encontro anterior; 2) Socializar os trabalhos de criação junto ao grupo, falando sobre a experiência; 3) Montar a exposição, colando as representações na parede do local escolhido pelo grupo, com fita adesiva.

d) Recursos: Sala ampla com carteiras, fita adesiva, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, tesoura, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras.

e) Reações, expressões e comentários: Terminamos as pinturas das figuras humanas, é nosso décimo quinto encontro. Cada um falou um pouco sobre seu trabalho, ideias, processo e resultado final, mas não quiseram falar das pinturas, fizeram apenas alguns comentários esporádicos, estavam ansiosos para expor os trabalhos. Fomos a essa etapa, a exposição final dos trabalhos realizados nos encontros.



Figura 19. MLA (58 anos). Bailarina. Representação da figura humana. Arquivo do autor.

MLA (58 anos), figura 19, gosta da pintura de Monet⁴², fez uma bailarina, com saia nas cores do arco-íris, colorida como as pinturas de seu pintor preferido.



Figura 20. WTY (76 anos). Dançarina espanhola. Representação da figura humana. Arquivo do autor.

⁴² Claude Monet (França, 1840 - 1926).

WTY (76 anos), figura 20, fez uma dançarina espanhola com vestes coloridas e fita no cabelo; ao mostrar seu trabalho, a felicidade e a satisfação são visíveis em seu rosto.

Cada um falou de seu trabalho, fizeram personagens jovens, vivazes, cheios de vida como cada um deles que ali estavam. Não são trabalhos sem significados estão carregados de traços da vida de cada um, por isso são importantes, pois foram pessoas em sua importância que os criaram.

Por fim, os trabalhos foram expostos no corredor da UNATI, de forma que os que por lá passarem e os apreciarem possam também experimentar uma parcela dessa experiência estética e artística, reativando memórias, sentimentos e sensações que por ventura estejam adormecidas.

A carapaça oca dos contornos ganha expressão. MR (81 anos) desenhou um homem, figura 21: “sou eu mesmo”, afirma.



Figura 21. MR (81 anos); MFSA (57 anos). Representação da figura humana em exposição. Arquivo do autor.

Eva abre caminho às demais criações do grupo, comentam alguns do grupo ao dispor as figuras pela parede; riscos, desafios, criações e transformações. O homem de MR (81 anos), tem meias aparentes e listradas, um charme, comenta um dos participantes.



Figura 22. Vários trabalhos. Representação da figura humana em exposição. Arquivo do autor.

5.16. Amigo secreto de imagens: o ser em si e o ser para o outro

- a) Conteúdos: Suporte, superfície, composição bidimensional, pintura acrílica.
- b) Objetivos: Realizar um amigo secreto de imagens como forma de finalizar os encontros e socializar os conhecimentos adquiridos.
- c) Procedimentos metodológicos: 1) Propor a realização de um amigo secreto de imagens; 2) Pedir para que todos escrevam o próprio nome em um recorte de papel; 3) Recolher os papéis com os nomes escritos em uma sacola; 4) Proceder ao sorteio; 5) Escolher e lixar o retalho de madeira para a pintura; 6)

Elaborar uma composição pictórica sobre madeira⁴³ para presentear o amigo sorteado; 7) Dispor as pinturas no chão, no centro da sala para que todos vejam; 8) Revelar o amigo secreto.

d) Recursos: Sala ampla com carteiras, tinta acrílica branca, pigmento sintético de várias cores, cola branca, pincéis, pano para limpeza dos pincéis, recipientes para água e para guardar as tintas preparadas em cores, jornais para forrar as carteiras, retalhos de madeira em vários tamanhos e formatos, lixa média para madeira.

e) Reações, expressões e comentários: No décimo sexto encontro, fizemos um amigo secreto de imagens. Cada um elaborou um trabalho de desenho e pintura em acrílico sobre madeira, representaram o que o amigo mais gostava, mas acabaram trazendo gostos pessoais nas composições realizadas. Neste dia fizemos festa, levamos comida, bebida, alegria e pintamos desenhos para nossos amigos. Poucos foram os comentários, queriam estar juntos, lamentava-se que o ano havia acabado e de que não teríamos mais encontros. Pediram para que continuássemos o trabalho no próximo ano: “Agora que começamos a pegar o gosto pela pintura, as aulas acabam”; “é uma pena não poder continuar”; “professora, você podia continuar com as aulas o ano que vem”; “foram poucas aulas, gostaria que tivesse mais”.

Eu disse que não poderia dar continuidade aos encontros, teria agora que ter um tempo maior para os estudos. Mas me comprometi que assim que pudesse eu retomaria as aulas. Concordei que devíamos continuar o grupo estava afinado, confiante, pronto para novos avanços e desafios.

Pintar para o amigo foi uma experiência gratificante, mas também angustiante: “será que ele vai gostar?”; “vou pintar como se fosse pra mim”; “se fosse eu, gostaria”; “isso é uma brincadeira, vai ter que gostar, mesmo que não goste”; “pra mim pode pintar o que quiser, vou gostar o que vale é a amizade”. Questões de gosto estão presentes nas falas, a preocupação com o outro é

⁴³ Retalhos de madeira são facilmente encontrados em marcenaria onde são amontoados e, na maioria das vezes, descartados. Ademais, os retalhos são de formas variadas, isso amplia as possibilidades de criação.

visível e configura o medo de não agradar ao outro. Segue alguns dos trabalhos realizados:

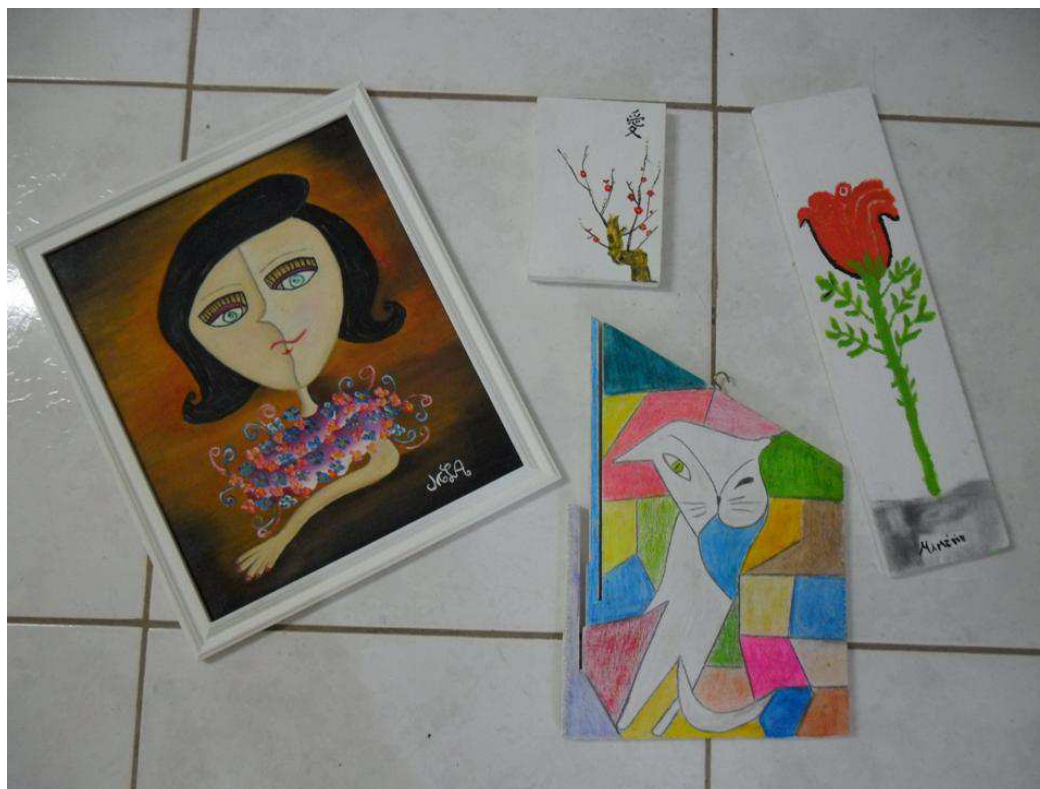


Figura 23. Pinturas dispostas no chão. Amigo secreto. Arquivo do autor.

Na figura 23, estão algumas pinturas realizadas para o amigo secreto. É notável o cuidado com que os trabalhos foram realizados, os variados temas, os diferentes formatos da madeira, serviram para enriquecer ainda mais as composições. Cada um trouxe um pouco de si para compor com o outro e para o outro. MLA (58 anos) trouxe um quadro com moldura de casa e fez a composição com a imagem de uma menina segurando flores; WTY (76 anos) empenhou-se em uma cerejeira em flor, um dos símbolos de sua origem oriental; IPS (63 anos) identifica-se com as pinturas de Picasso, seu presente foi um gato cubista; MR (81 anos) fez uma flor, representando o seu carinho e delicadeza.



Figura 24. MLA (58 anos). Menina. Pintura do amigo secreto. Arquivo do autor.

Após da exposição da experiência e do registro das reações, das expressões e dos comentários dos participantes, apresentaremos, as análises dos encontros.

6. ANÁLISES DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTÍSTICA DOS IDOSOS NA UNATI

Tomamos em consideração o processo, apontando o caminho de análise, desenvolvendo-a com fins de demonstrar a passagem do abstrato para o concreto e vice e versa. Para tanto, foram estabelecidas relações entre os dados obtidos nos encontros e a fundamentação teórica, os quais apontam uma perspectiva transformadora por meio do acesso ao conhecimento em arte, historicamente produzido pela humanidade. O desenvolvimento dos processos criativos, na velhice, foi concretizado na ação efetiva de cada participante, não apenas no fazer artístico, mas na reflexão e na elaboração do fazer, apontando as possibilidades de transformação da natureza e de autoconstrução.

Como já temos dito, o trabalho, segundo a visão capitalista, fragmenta a ação humana, é fator desumanizante e alienante, pois distorce a relação entre o Homem e o objeto por ele produzido. Assim, o fruto do trabalho nas condições capitalistas não permite a superação das condições sociais e históricas, nisso, a arte tem muito a oferecer. A partir da argumentação estabelecida, podemos concluir, com Fischer: “a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento” (2002, p. 17).

Observamos, no decorrer dos encontros, que a força da UNATI constitui-se nas relações humano-sociais, isso é evidente na fala dos participantes, sabendo que “a maior riqueza do homem é proveniente da necessidade de outros homens – o homem rico é aquele que necessita de manifestações humanas, pois o homem é um ser social” (MARX, 2006, p. 146). Para Marx, toda atividade que desenvolvemos é na condição de ser social que a realizamos, “a própria existência é uma atividade social” (idem, 2006, p. 140). As necessidades realmente humanas é que determinam a riqueza das relações com o humano, visto que

a riqueza humana é uma riqueza de necessidades, e riqueza de relações com o mundo. Sob o capitalismo, o homem torna-se um ser carente de necessidades, um ser que reduz sua vida à necessidade de se sustentar, ou que renuncia às suas

necessidades humanas em favor de apenas uma: a necessidade do dinheiro (VÁZQUEZ, 2010, p. 47).

O poder criador é manifestado na atividade artística em que o ser humano presencia e objetiva a sua própria vida. Dessa forma, “a arte não só expressa ou reflete o homem: fá-lo presente” (VÁZQUEZ, 2010, p. 41). Ao trazerem as próprias experiências por meio do desenho e da pintura, os idosos participantes do grupo de pesquisa, deixam claro que “o homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística” (VÁZQUEZ, 2010, p. 31).

Na sequência dos encontros com os idosos da UNATI, tivemos o Homem como objeto específico da representação, a silhueta delineada, as linhas traçadas em torno das mãos e dos pés, as cores e o contorno da boca e dos olhos, a representação de uma figura humana em tamanho natural.

A mão suscitou reflexões importantes sobre o desenvolvimento humano, que só foi possível pela mão que permite segurar os objetos. Recorremos a Fischer (2002, p. 22), ao afirmar que “a mão é o órgão essencial da cultura, o iniciador da humanização”, resultado de um sistema de complexas relações tão reais quanto os objetos produzidos. A mão foi o que possibilitou a criação e o uso das ferramentas de trabalho, e conseqüentemente, a consciência de que tais instrumentos, além de seus materiais serem encontrados na natureza, podiam ser produzidos para fins específicos.

Diante das observações do grupo sobre a mão humana, a experiência de cada um em relação ao trabalho veio à tona de tal forma que as imagens saltaram das projeções da Arte Rupestre, para o ritual cotidiano do trabalho de cada uma das pessoas que ali estavam. Por mais que o trabalho manual tenha sido substituído pela maquinaria, a mão continua representando a força do trabalho humano. Engels, anuncia um processo histórico ao afirmar que antes que o primeiro bloco de pedra pudesse ser moldado pela mão do homem de maneira a dele fazer uma faca” passaram-se diversos períodos “mas o passo decisivo estava dado: *a mão tinha-se libertado*” (Engels: *Dialética da Natureza*, p. 172 - 173. *Editions sociales*, 1952. In: MARX; ENGELS, 1986, p. 27).

O que é importante reter deste momento é a força do trabalho humano, suas implicações e suas possibilidades de transformação da natureza, na

construção de um mundo não natural, um mundo humano, construído pelas mãos do Homem. Em conseqüente, cada um acrescenta por sua experiência algo de si, que é próprio de seu tempo, “torna-se inteligível, então, o fato de que quando se produz a eficácia nasce frequentemente uma luta entre experiências passadas e novas impressões provocadas pela arte” (LUKÁCS, 1968, p. 293). Entendemos que a experiência estética desperta o ser sensível em nós, faz emergir novos pensamentos, novas maneiras de ser e estar no mundo.

Seguindo em nossas análises, destacamos o momento em que as pessoas idosas deitaram-se no chão, para que o contorno do próprio corpo fosse desenhado, observamos que, na velhice uma ação humana que nos parece simples e natural acaba sendo um grande desafio. O que nos faz pensar que a própria vida humana se apresenta como um constante desafio a ser superado em todas as fases da vida. Elias (2001, p. 80) acrescenta que muitos de nós “não têm base de experiência própria para imaginar o que ocorre quando o tecido muscular endurece gradualmente, ficando às vezes flácido, quando as juntas enrijecem e a renovação das células se torna mais lenta”. Tais processos, segundo o autor, não são totalmente compreendidos, apesar de “bem conhecidos pela ciência”.

Desde os primeiros encontros ficou claro o potencial de superação diante das limitações que se apresentavam. Um apoiando o outro, ouvindo, compondo com o outro. O falar de si, o escutar o outro, seus desejos, anseios, o trabalho de uma vida, a relação com familiares e amigos, as diversidades, as superações, conteúdo de uma realidade concreta que aos poucos se materializava no trabalho artístico.

Observamos o prazer em desenhar e pintar e o alívio do cansaço que sentiam ao desenvolverem tais atividades. Sobre essa sensação podemos buscar em Vigotski (2001) a origem da arte no trabalho coletivo, como forma de livrar-se da tensão e do cansaço, segundo o autor, a arte é capaz de aliviar tensões e angústias organizando os sentidos. Para Vigotski, “a arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência” (idem, 2001, p. 310). Para Fischer, a arte era “uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência” (2002, p. 45). Diante do que temos afirmado, podemos assumir que a arte persiste como um forte instrumento na luta pela existência e

pela sobrevivência do que existe de mais caro em nós, a constituição de nossa humanidade.

Ao dar forma a figura humana pelo desenho, suscitaram-se lembranças e emoções que aos poucos se externavam, pois “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo dos sentimentos” (VIGOTSKI, 2001, p. 13). Os pensamentos, ideias, projetos, afetos, sensações são materializados pela ação humana objetiva, no caso, pela criação do novo. Para Vigotski (2001, p. 43), “a emoção da forma é o momento inicial, o ponto de partida sem o qual não ocorre nenhuma interpretação da arte [...] não só interpretamos de modo diferente as obras de arte como as vivenciamos de maneira também diferente”. Podemos afirmar que os sentimentos incutidos no inconsciente externam-se pela representação da forma e “o prazer propiciado pela criação artística atinge o ponto culminante quando ficamos quase sufocados de tensão [...] Tudo isso são relações que evitamos na vida e estranhamente procuramos na arte” (VIGOTSKI, 2001, p. 83).

Não questionamos a existência de uma relação entre emoção e fantasia, a dizer que “a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda a realidade e força, mas encontra sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte”. (VIGOTSKI, 2001, p. 272)

Por meio da arte incorporamos aspectos imperceptíveis da vida, um sentimento individual que prefigura o social, generaliza-se. O conhecimento em arte, seus significados e funções foram elaborados socialmente, o objeto artístico é, portanto, histórico, bem como, os sentimentos que trazem em si a cultura de cada época. Estabelecemos contato conosco e com os outros, uma prática social de sentimento.

Ao fazer ou apreciar arte suscitamos sentimentos que superam os sentimentos comuns, resolvendo problemas de ordem emocional, paixão, raiva, medo, solidão. Assim, “a arte parte de determinados sentimentos vitais mas realiza certa elaboração desses sentimentos [...] que consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções”, como atesta Vigotski (2001, p. 309). A arte é “um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos

da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade”, rompe o equilíbrio interno (VIGOTSKI, 2001, p. 315 - 316). A relação estabelecida pela arte é, portanto, dinâmica e em si mesma provoca a mediação entre o sujeito e o meio. Assim, como forma de compreender e perceber a arte é preciso ter claro as contradições existentes no mundo, seus sentidos e significados.

Vigotski (1989, p. 38) esclarece que a percepção humana “é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância”. A arte amplia, modifica nossa percepção e concepção de mundo de modo a unificar fatos dispersos, “qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento”. (VIGOTSKI, 2004, p. 342)

Somos seres sociais, as emoções, portanto, são sociais, sendo necessária a interação com o outro, nesse caso, o outro é sentido por intermédio da obra artística, pela emoção estética. Observamos que “na influência direta ou indireta exercida pelo prazer artístico sobre o sujeito receptivo, o elemento comum é a transformação do sujeito que descrevemos, o seu enriquecimento e o seu aprofundamento, o seu reforçamento e a sua emoção”. (LUKÁCS, 1968, p. 295)

Outra questão a ser analisada, é o sentimento em relação ao próprio desenho. Alguns dos desenhos realizados por integrantes do grupo apresentavam traços semelhantes aos das crianças ou trouxeram lembranças da infância, o que levou aos seguintes comentários: “eu gostava de fazer desenho quadriculado (...) mas, se meu pai me pegasse (...) Ele cortou minha vontade de desenho”; “quando criança eu fugia das aulas de desenho, gostava de matemática, geografia, mas não de desenho”; “mas isso de fazer mão é coisa de criança”, “não gostei de minhas mãos.” Outro responde: “não, não é de criança não, criança não faz o que estamos fazendo, elas passam a mão na tinta e carimbam a mão no papel, a gente está desenhando e pensando sobre o que está fazendo”. Sim, o argumento sobre a questão é pertinente, pois observamos que, geralmente nas escolas, não se solicita às crianças que pensem em um fazer artístico, são tarefas mecânicas só para os pais verem, mas não têm que obrigatoriamente ser assim.

Observamos que é certo que o Homem adulto não pode voltar a ser criança, mas pode reproduzir as verdades “num plano mais elevado” (MARX; ENGELS, 1986, p. 54). Pelas atividades propostas vimos que retomamos, de certa forma, com o desenho e a pintura, aos primórdios do Homem, a sua infância, sem, no entanto, transformá-las em atividades infantilizadas.

Snyders (1993, p. 65) afirma que nas criações do adulto são comuns os traços infantis, mas em “condições completamente novas que comportam agora a experiência da solidão e da infelicidade e as tentativas de superá-las [...] de trabalhar com matérias sólidas, tão rudes quanto o que se espera fazê-las expressar”. Para Snyders, “cada período da vida possui e conserva seu valor” e “esses diferentes valores dos diferentes momentos estão aptos a se enriquecerem uns aos outros” (idem, 1993, p. 65 - 66). Para Vigotski (2009), como já pontuamos, o Homem não é menos criativo em outras fases da vida, na velhice, por exemplo, apenas são diferentes as formas e as possibilidades de que dispõe para imaginar e criar.

Durante os encontros, observamos a necessidade da mediação por parte do professor, entendemos que o Homem é parte de seu próprio meio, mas este é dinâmico e a objetividade é complexa. É o professor que deve ter o domínio do conhecimento, o que possibilita as experiências de composição com o mundo. A experiência emocional é de grande importância, é o que irá influenciar nas escolhas de experiências com o meio, cada um irá relacionar-se de formas diversas, diferentes experiências em diferentes fases da vida. Na interação com o outro percebemos e conhecemos a nós mesmos, colocamo-nos no lugar do outro, o que caracteriza o sentimento de empatia.

Ao apresentarmos as diversas reproduções de obras de arte durante os encontros, a intenção foi a de ampliar as possibilidades de criação artística por meio da visualização de outras realidades, e não de tê-las como modelos a serem seguidos, mas como ponto de partida na própria criação, uma espécie de consentimento para o ato de criar. Lembramos que a obra de arte não pode ser entendida fora de seu tempo, mas nem por isso se esgota no momento de sua criação. Cabe a nós criarmos obras de nosso tempo sem perder de vista as obras realizadas no passado (KONDER, 1967, p. 32). Tais questões podem ser exemplificadas pela fala de um dos participantes do grupo: “se Picasso pode, eu

também posso” (JB, 61 anos). Observamos que por meio do contato com obras do artista, foi dada a permissão para a própria criação artística, a expressão “eu também posso”, configura a ação.

Em suma, nada há fora da história, “a perspectiva marxista, portanto, exige que se veja em toda e qualquer realização humana a sua conexão essencial com seu tempo, com as condições históricas da sua concretização” (KONDER, 1967, p. 31-32). Destacamos ainda que “a arte, para o materialismo dialético, não é mero produto do meio: é também uma manifestação da presença ativa do homem na transformação criadora do homem”. (idem, 1967, p. 41)

Por outro lado, a apreciação de imagens de obras de arte, levou-nos a refletir sobre outras questões, entre elas a elitização da arte que é destinada a poucos privilegiados. Com raras exceções, as imagens das obras apresentadas não eram de conhecimento do grupo, tais limitações vêm, conforme já temos abordado, da estrutura social vigente, em que o conhecimento sistematizado pela humanidade é dado a poucos. Tais questões ganham terreno na própria vida humana e é expressa na arte, mas podem ser compreendidas pelos fatores histórico-sociais.

Pelas reflexões fomentadas no contato com várias imagens de obras de arte durante os encontros, alguns conceitos sobre a arte foram reformulados, permitindo a produção de trabalhos diversos, de cores e possibilidades diversas. Foram as diferentes formas de encarar a realidade que levaram alguns integrantes do grupo às interpretações diversas da mesma realidade, referentes à experiência de cada pessoa. É desta forma, “que a particularidade se manifesta em relação a qualquer realidade, em todos os aspectos da nossa vida”, tal unidade é ao mesmo tempo “multilateral, contraditória e unitária, entre singularidade e universalidade, entre personalidade e sociabilidade” (LUKÁCS, 2009, p. 33).

Cabe à arte, em especial, satisfazer essa necessidade humana. Mas, conforme adverte Lukács (2009, p. 33), “é necessário que a particularidade do gênero humano não se manifeste no Homem como particularidade surda e muda, mas, ao contrário, que encontre em seus atos e suas palavras uma expressão sensata, uma verdadeira articulação humana”.

Antecedendo a primeira exposição em espaço público dos trabalhos artísticos realizados pelos idosos, ao finalizarmos os trabalhos, acharam necessário que se colocassem molduras como acabamento. Nesse sentido, Lukács, destaca que

a obra de arte pode e deve ser uma totalidade concluída, uma formação autônoma. (A moldura que circunscreve o quadro exprime este fato com clareza imediata). Este ser-concluída-em-si-mesma, portanto, em primeiro lugar, é uma questão de conteúdo; ela é a essência do reflexo estético da realidade do ponto de vista do conteúdo (1968, p. 268).

Como essência do reflexo da própria vida e da experiência de cada um dos integrantes do grupo, os trabalhos de arte foram concluídos e emoldurados para exposição que abririam outros espaços para criação de novas realidades. Podemos afirmar, que a sensibilidade necessária para a criação é uma construção social e cultural, o desenvolvimento natural, apontado por Marx e Engels (1986) é o desenvolvimento histórico, firmado em conhecimentos que são acumulados ao longo de toda humanidade e que permitem aos homens tornarem-se humanos.

A arte, portanto, dá-nos por meio de seus objetos a essência da realidade humana, em suas múltiplas determinações, ou seja, a realidade concreta, o que possibilita a criação de novas realidades. A nova realidade se apresenta, portanto, no ato da criação, pois “o conhecimento humano totaliza uma realidade que se renova a cada instante” (KONDER, 1967, p. 225), dessa forma, o novo é que estrutura o real.

Os trabalhos, ao serem expostos, abrem uma via de comunicação entre as pessoas, são estabelecidas relações humanas entre o produtor, o produto e o consumidor. Vale lembrar que este não se constitui em um consumo imediato, mas aponta novos caminhos a serem traçados no reconhecimento de si mesmo, pois, como salienta Vázquez (2010, p. 210 - 2011), “o produto artístico somente realiza sua verdadeira essência quando é compartilhado com os outros”. O objeto artístico que é carregado de significação humana só se torna real “em relação com o sujeito, como o Homem, isto é, em seu gozo ou apropriação pelos outros, como meio ou instrumento de comunicação”.

Observamos que, segundo Vázquez (2010, p. 215), “gozar ou consumir um quadro é se apropriar de sua significação humana, de sua beleza, do conteúdo espiritual que, através de determinada forma, seu criador objetivou nele”. Para o autor a apropriação do objeto artístico acontece tanto por quem o faz no processo de criação/produção, quanto por quem o consome.

Esta exposição foge das leis capitalista de produção e consumo na medida em que os trabalhos artísticos não foram criados com a intenção de venda, mas com intenções voltadas às relações humanas superiores, não às leis de mercado. Mas mesmo não tendo a intenção da venda houve uma preocupação velada, nas brincadeiras realizadas pelo grupo: “meu trabalho vale muito dinheiro” ou “ninguém vai querer comprar isso”.

Conforme Vázquez (2010, p. 217):

apropriar-se humanamente de um objeto é torná-lo verdadeiramente nosso, isto é, apropriar-se dele como obra humana; gozar de um objeto artístico é apropriar-se dele como obra humana; gozar de um objeto artístico é apropriar-se dele como obra do homem e para o homem, é nos ver confirmados em nossa realidade humana neste fazer nosso objeto. Só posso entrar em relação com o objeto estético, como objeto do homem e para o homem, na medida em que afirmo e explicito as forças essenciais de meu ser. E, por sua vez, o objeto artístico só é tal para mim quando se me apresenta como um objeto humanizado, e não como mero objeto. (VÁZQUEZ, 2010, p. 217)

O Homem ao moldar o objeto pela força de seu trabalho torna-o humano, um objeto humanizado. A apreciação dos trabalhos estabelece relações entre as pessoas, o contato com o objeto artístico suscita diferentes sensações no observador que vão além das intenções do artista, este também é afetado pelo objeto de sua criação de diferentes formas. “A arte, portanto, é criação individual destinada, por sua própria essência, a superar o âmbito de seu criador enquanto criação para os outros” (VÁZQUEZ, 2010, p. 219).

Durante o evento, a exposição dos trabalhos trouxe grande alegria aos participantes do grupo que os realizaram, lembramos George Snyders quando diz da alegria do conhecimento elaborado e da possibilidade de compor como o outro.

Seguindo em nossas análises, ao abordamos a proposta artística de Modigliani junto ao grupo, ao mostrar-lhes imagens de obras do artista e partes do filme sobre sua vida, questões levantadas levaram a reflexões interessantes. Ao dizer que Modigliani desenhava para além da imagem que via, perguntaram-me: “professora, o que é desenhar para além da imagem que se vê?”. A resposta que veio na sequência configurou, por parte do grupo, a apropriação do conhecimento construído nos encontros. Antes que eu respondesse, eles respondem: “é desenhar a história.” Sim, desenhar para além da imagem que se vê é desenhar a história!

Sabe-se que as regras do fazer são estabelecidas no decorrer do momento da criação e que as peças vão se encaixando no processo da concepção artística, assim como que o conteúdo e forma de uma obra configuram condições que são históricas, desenhar é desenhar a história.

Mas que tipo de arte chega até as pessoas neste momento histórico? Uma arte fragmentada, como a vida o é? As partes do corpo humano representados pelos integrantes do grupo podem, ao serem significados, representar uma totalidade?

Estes e muitos outros questionamentos foram deixados ao longo do texto, sem a pretensão imediata de respondê-los, mas com o intuito de provocar debates, discussões e novos questionamentos.

Abrindo caminhos para a conclusão deste trabalho, observamos que pela arte podemos compreender a realidade e torná-la mais humana, “representar o homem, o seu destino, seus modos de manifestação” (LUKÁCS, 1968, p. 288). Observando o trabalho elaborado pelos idosos nesta pesquisa, é possível afirmar que “a arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total” (FISCHER, 2002, p. 57).

Sistematizando a proposta de trabalho desenvolvida com idosos da UNATI/UEM, apontamos algumas ações básicas a serem desenvolvidas:

- conhecer e apreciar obras de arte que tragam a representação da figura humana em diferentes contextos históricos e sociais;
- realizar composições por meio do desenho e da pintura das partes do corpo humano (mãos, pés, boca, olho...);

- compor, pelo fazer artístico, a representação da figura humana em sua totalidade, relacionando as partes com possibilidades de fazer e refletir sobre esse fazer, gerando conhecimento de si e do outro;

- expor os trabalhos realizados como forma de possibilitar a comunicação com o outro, resultando novas significações.

Ao estabelecer novas relações, o Homem cria uma nova realidade, que “nunca é o acúmulo de unidades separadas, existentes umas ao lado das outras, sem conexão entre elas”, assim, “quanto mais ricas e mais complexas se tornam essas relações, tanto mais rica e mais complexa é a natureza da realidade” (FISCHER, 2002, p. 41).

7. CONCLUSÃO

A questão não é que todos ocupem o lugar dos grandes artistas, mas que todo homem que traz dentro de si um grande artista, possa desenvolver-se naturalmente.

(MARX, ENGELS, 1986, p. 87)

A proposta desenvolvida por pessoas idosas teve, entre outros objetivos, a pretensão de quebrar alguns paradigmas que possivelmente pudessem impedir a fruição do desenho e da pintura como forma de conhecimento de si mesmo e do outro. O desenvolvimento do trabalho criativo pode materializar uma nova realidade pela via da arte. Em primeiro lugar, todos puderam efetuar trabalhos artísticos, mesmo não sendo, em seu cotidiano, artistas.

Para a maioria dos idosos participantes do grupo, esta foi a primeira experiência com arte, com possibilidades de fazer e refletir sobre esse fazer, gerando conhecimento. Como pessoas idosas, nunca tiveram a oportunidade de trabalhar com arte. Tal questão faz-nos pensar sobre a cisão entre a arte e a vida, o que parece ser um fato isolado e sem importância, demonstra a falta de acesso às condições para realizar algo criativo, e ao conhecimento sistematizado, que é destinado a poucos. Possibilitar experiências teóricas e práticas por meio da arte configura uma ação concreta, contraposta ao processo do trabalho de caráter abstrato posto pelo sistema social e econômico vigente; é criar uma nova realidade pautada em suas várias determinações, é ver a história em movimento.

Nesse sentido, voltamos ao início dessa pesquisa quando afirmamos, segundo o entendimento marxiano, que as pessoas idosas, como ex – trabalhadores, desgastados pela organização do trabalho capitalista, tiveram separadas as ações físicas das mentais. Assim, o questionamento que nos cabe responder passa pela possibilidade de restabelecer, no processo da criação artística, a liberdade e a totalidade físico-espiritual do processo humano de

trabalho, caracterizando um sentido mais amplo do trabalho humano de transformação da natureza e de autoconstrução.

Concluimos que, os idosos ao trabalharem com arte, criaram, e ao criar, criaram um pensamento e um conhecimento sobre o que fizeram. Pensar sobre suas ações transformou-as, e simultaneamente, transformaram-se a si mesmos.

Para os idosos, nessa experiência, a arte não se separou da vida. Aproximaram a arte da realidade, tornaram possível uma via de comunicação entre todos os participantes, permitiram uma comunicação universal entre as pessoas, de todos os tempos e de todos os lugares. Em relação ao processo criativo dessas pessoas, não há um desenvolvimento linear na arte, ele dá saltos, não segue um processo gradativo e cronológico, possui antes, seu próprio tempo e uma organização que extrapola os padrões estabelecidos. Antes, surpreende, faz pensar, tirando-nos do lugar comum, lançando-nos desafios a serem superados de forma dinâmica e inovadora, lançando-nos ao futuro, ao que há de vir, nisso consiste a autoconstrução humana.

Não foi nossa intenção e nossa prática, definir o desenvolvimento criativo; ele seguiu regras próprias vinculadas ao ser histórico e social que cada um mostrou ser. Cada participante do grupo seguiu um ritmo próprio, não houve como prever os resultados ou mesmo o processo; tão somente propusemos os caminhos, mas estes foram trilhados de maneiras diversas, segundo as possibilidades de cada um e segundo as determinações históricas, sociais e culturais de suas vidas.

O processo criativo não é, e não foi linear, assim como a história não o é. Foi algo dinâmico que fugiu ao controle e as regras; nisso consistiu a possibilidade de cada um integrar pensamento e ação, uma ação livre.

É redundante dizer que criar é fazer algo novo, mas estamos tão acostumados a criar de forma programada, criar o que nos é imposto, que a afirmação deixa de ser redundante. Os idosos reintegraram, por meio de suas criações artísticas, o conceito de que criar, consiste em criar algo novo, dinâmico e inusitado como a vida deve ser, grávida de possibilidades, de um devir enraizado em verdades que são históricas.

Observamos que a relação Homem-natureza é constante em todas as fases da vida, da infância à velhice. Mas o afastamento de si mesmo, pela vida

que se fragmenta nas relações estabelecidas socialmente pelo sistema capitalista, condena o Homem ao exílio da história. Entendemos que a arte diz da condição humana de modo especial por meio da representação da figura humana.

Durante os encontros os participantes representaram as partes do corpo de forma fragmentada, como se apresentam no mundo submetido aos modos de ser exigidos pelo sistema vigente. Aos poucos, no terreno fértil do processo criativo em meio das relações concretas estabelecidas no grupo, as partes foram-se ajustando, dialogando, compondo um todo portador de significados. Não foi um corpo como uma carapaça oca que se anima por fios condutores, como marionetes, mas um corpo coeso e reconstruído num processo de pensamento e ação.

Assim, o desenho do corpo humano como totalidade foi mais que a soma das partes: constituiu-se pela relação entre elas; tal relação configurou a realidade concreta que, como já temos dito, congregou as múltiplas determinações da realidade de cada um, formando uma unidade na diversidade, de determinações postas pelas contradições da vida humana.

Com efeito, o singular não pode ser concebido isoladamente, isso dissolve a possibilidade de entender o universal. Existe, portanto, uma relação dialética entre o universal, o particular e o singular, ou seja, um está para o outro, atraem-se e repelem-se, mas não podem ser concebidos isoladamente.

Afirmamos que a contribuição dessa pesquisa consiste na explicitação da riqueza da arte para a vida humana em suas contradições, imbuída do conhecimento por meio de seu processo histórico, regido por sua vez pela concepção, pelo desenvolvimento e pela superação de antigos conceitos, projetando o que há de vir.

Este estudo deixa-nos uma questão, que a nosso ver, faz-se essencial: O Homem pode ser livre em um mundo que não é livre, mas é determinado histórico e socialmente?

Em resposta, mesmo que provisória, concluímos que não mudamos o mundo, mas mudamos nossa posição diante dele, mudamos nossas intenções. Temos consciência que muitas das questões aqui levantadas não foram esclarecidas. Mas podemos defender este trabalho pela sua intencionalidade, que

reside na liberdade configurada na criação artística, cultivada nas relações sociais, de composição com o outro.

O que fizemos foi ampliar os espaços de reflexão, possibilitando a criação sensível explicitamente humana de contato consigo mesmo e com os outros. Tal possibilidade abre as portas para a autoconstrução, para a autoconsciência de que somos seres históricos e sociais, seres ativos na construção de um mundo mais humano, superando nossas limitações.

Primamos pelo acesso, pela permissão e pelos conhecimentos que possibilitam a criação artística. O desenho e a pintura despiram-se de conceitos de feio ou bonito, próprios do senso comum, foram realizados bons trabalhos tendo em vista suas significações, favorecendo o avanço da sensibilidade humana.

Os participantes do grupo vivenciaram uma experiência ímpar, de produção de trabalhos em arte na sua forma verdadeira, digna, íntegra em seus valores humanos, tornando-os parte da construção social e histórica de seu tempo. O humano sensível e autoconsciente da sua realidade concreta foi representada nos desenhos e nas pinturas, que materializaram a síntese de múltiplas determinações, ou seja, a vida concreta de cada um.

Sem dúvida, os que vivenciaram a experiência desse trabalho, podem somar-se a tantos outros artistas que elevam a própria humanidade, e possibilitam o conhecimento aos outros, pela disponibilidade do fruto de sua criação.

Os trabalhos artísticos realizados pelos idosos da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá não atenderam às leis do mercado ou as especificações próprias das mercadorias; foi ato de criação livre, mesmo considerando as determinações históricas e sociais muitas vezes empobrecedoras, nas sociedades capitalistas. Dessa forma, o trabalho humano pode sim ser efetuado em sua liberdade e totalidade, física e espiritual, não sem luta.

Concluimos, assim, de forma um tanto provisória o nosso estudo. Temos consciência das lacunas deixadas nas abordagens; assumimos que muitas questões deixaram de ser discutidas, pelo recorte ora realizado, que envolvem questões do próprio amadurecimento da autora enquanto pesquisadora. Dessa

forma, estamos certos que tais condições limitadoras carecem de superação e abrem portas para pesquisas futuras.

Enfim, projetamos um corpo delineado, seguido pela representação das mãos como possibilidade de trabalho e dos pés como sustentação; olho, boca, orelha, nariz, erguem-se na imagem composta em suas relações, de forma concreta, à sensibilidade possível ao Homem, seja ele, criança, jovem ou idoso.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro (org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001, p. 29 - 38.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/ tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória: Da senectude e outros escritos autobiográficos/ Norberto Bobbio: tradução de Daniela Versiani**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Nº 8.069** – de 13 de julho de 1990.

BURNS, Edward McNall. **História da civilização ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica**. 2. ed. - Volume I. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1964.

CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2003.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão. Cuidados de longa duração no Brasil: o arcabouço legal e as ações governamentais. In: CAMARANO, Ana

Amélia. (org.). **Cuidados de longa duração para população idosa: um novo risco social a ser assumido?** Rio de Janeiro: Ipea, 2010, p. 67 - 91.

DELARI JR., Achilles. **A tirania da verdade relativa**. Mimeo. Umuarama, 2009, p. 1. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/casa.htm#textos>> Acesso em: 20 de janeiro, 2013.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1993.

ELIAS, Norberto. **A solidão dos moribundos**, seguido de, **Envelhecer e morrer** / Norberto Elias; tradução, Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FRAIMAN, Ana Perwin. **Coisas da idade**. São Paulo: Editora gente, 1995.

_____. **Menopausa: Conceitos e Preconceitos**. São Paulo: Hermes Editora, 1989.

_____. **Para ser um bom avô**. Coleção Maturidade com Qualidade. São Paulo: Editora Gente, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal** – Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 08 de abril, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação, políticas públicas, Educação [online]. Rio de Janeiro, vol.14, n.50, p. 27-38, janeiro/março, 2006. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em: 12 de junho, 2012.

HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. **A ideologia da velhice**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **O direito a velhice**: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1993.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 1980-2050**: revisão 2004. Rio de Janeiro: IBGE - Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 18 de março, 2012.

Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 19 de junho 2012.

KONDER, Leandro. Alienação e arte. In: _____. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo de conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 155 - 180.

_____. **O que é dialética**. 19 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **Os marxistas e a arte.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LALONDE, Marc. **Uma nova perspectiva da saúde de canadenses:** documento de trabalho. Ottawa: Health and Welfare Canada, 1974.

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade:** escritos estéticos 1932 -1967 / organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. **Introdução a uma estética marxista.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Ontologia do ser social:** a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **A origem do capital:** a acumulação primitiva. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Manifesto do partido comunista.** Porto Alegre: L&PM, 2010.

_____. **Sobre literatura e arte.** 3. ed. Global Editora. São Paulo, 1986.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. (p. 107 - 130). Theomai, primer semestre, 2007, número 015. Red Internacional de investigadores Theomai sobre sociedad, Naturaleza y desarrollo. Quilmes, Argentina. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/124/12401511.pdf>> Acesso em: 30 de Junho de 2012.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento**, 2002; tradução de Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

MR (81 anos). Integrante do grupo de pesquisa. Maringá, 2011.

NERI, Anita Liberalesso. **Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos**. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

_____. **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2009.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia na terceira idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias**. Rio de Janeiro: Grypho, 1995.

PARK, Margareth Brandini; GROPPPO, Luís Antonio (org.). **Educação e Velhice**. Holambra: Editora Setembro, 2009.

PEDROSA, Israel. **O universo da cor**. 4. reimpressão. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas, São Paulo, São Paulo: Autores Associados, 2003.

PINTO, Ziraldo Alves. **Flicts**. Ilustrado por Ziraldo Alves Pinto (Brasil - 1932). Santa Catarina: Editora Expressão e Cultura, 1969. Edição comemorativa aos 40 anos da obra: São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

RICARDO, Cassiano. **Poesia Praxis e 22**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

SANTOS, Divina de Fátima; LOPES, Ruth Gelehrter da Costa; TEIXEIRA, Ricardo Roberto. Coeducação entre gerações na obra O Sorriso Etrusco. In: PARK, Margareth Brandini; GROppo, Luís Antonio (org.). **Educação e Velhice**. Holambra: Editora Setembro, 2009, p. 247 - 269.

SANTOS, Kátia Ricci dos; PARK, Margareth Brandini. Atividades educativas no asilo: o que pensam os moradores, os gestores e os voluntários. In: PARK, Margareth Brandini; GROppo, Luís Antonio (org.). **Educação e Velhice**. Holambra: Editora Setembro, 2009, p. 51 - 91.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008, p. 223 - 274.

_____. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SÉGUIN, Elida. **O idoso aqui e agora**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2001.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

_____. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Albarran. Lisboa: Moraes editora, 1981.

_____. **Feliz na Universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SIMON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/centro de Memória, 2001.

STIELTJES, Cláudio; TAAM, Regina. A UNATI da UEM: educação e política. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; D'ALENCAR, Raimunda Silva (org.). **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece**. 1. ed. Curitiba: CVR, 2011, p. 141 - 159.

_____. **Esperança de vida e educação permanente na terceira idade**. Maringá: Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 34, n. 1, Janeiro-Junho, 2012, p. 19-26. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/16191>> Acesso em: 16 de janeiro, 2013.

TAAM, Regina. A Educação Não Formal do Idoso em Universidade da Terceira Idade e Centros de Convivência In: PARK, Margareth Brandini; GROPPPO, Luís Antonio (org.). **Educação e Velhice**. Holambra: Editora Setembro, 2009, p. 39 - 49.

TEIXEIRA, Solange Maria. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital**: Implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VELLAS, Pierre. **As oportunidades da terceira idade**/Pierre Vellas; tradução e notas de Cláudio Stieltjes e Regina Taam; apresentação Paulo Roberto de Araújo Cruz e Darci Piana. Maringá: EDUEM, 2009.

VERAS, Renato Peixoto. **Terceira idade: gestão contemporânea em Saúde**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; UnATI/UERJ, 2002.

_____. **País jovem com cabelos brancos: a saúde do idoso no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

VERAS, Renato Peixoto; CALDAS, Célia Pereira. **Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade**. *Ciência saúde coletiva* [online]. 2004, vol.9, n.2, pp. 423-432. ISSN 1413-8123. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232004000200018>> Acesso em: 09 de junho, 2012.

_____. **Empreendedorismo, trabalho e qualidade de vida na terceira idade**. 1. ed. São Paulo: Editora Edicon, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILLANI, Fabio Luiz. A busca dos idosos pela formação educacional continuada: uma necessidade do século 21. In: PARK, Margareth Brandini; GROppo, Luís

Antonio (org.). **Educação e velhice**. Holambra: Editora Setembro, 2009, p. 191 - 219.

WILD, Ligia Claret Lorencini. Políticas públicas, educação e projetos intergeracionais. In: PARK, Margareth Brandini; GROPPPO, Luís Antonio (org.). **Educação e velhice**. Holambra: Editora Setembro, 2009, p. 107 - 21.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. Tradução de Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

Bibliografia complementar

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In:_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 169 -185.

BRASIL. Estatuto do Idoso. **Lei Nº 10.741** - de 1º de outubro de 2003.

_____. Política Nacional do Idoso. **Lei Nº 8.842** - de 4 de janeiro de 1994.

BRAVERMAN, Harry. Principais efeitos da gerência científica. In: **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974, p. 112 - 123.

CORIAT, Benjamin. O Taylorismo e a expropriação do saber operário. In_____. PIMENTEL, Duarte et al (orgs.). **Sociologia do trabalho**: organização do trabalho industrial. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985, p. 79 – 107.

DELLORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em:
<http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>
Acesso em: 02 de julho, 2012.

Estatuto do idoso. Paulo Paim (org.). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

FÀVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos.** Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.99, pp. 614-617. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200017>>. Acesso em: 01 de julho, 2012.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Natureza, especificidade e custos humanos da crise dos anos 70/90. In _____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995, p. 59 - 90.

FROMM, Erich. **A linguagem esquecida:** uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo Perspectiva [online]. 2000, vol.14, n.2, p. 03-11. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 26 de junho, 2012.

GAJARDO, Marcela. **Ivan Illich** / Marcela Gajardo; tradução e organização: José Eustáquio Romão. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco - Editora Massangana, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In:_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 375 - 413.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In_____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 135 - 162.

_____. O fordismo. In_____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 121- 34.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. volume 2. 3 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LUKÁCS, György. Arte livre ou arte dirigida? In: **Marxismo e teoria da literatura**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 267 - 285.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In:_____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, vol. I, cap. XIII, p. 423 - 479.

_____. **Teorias da mais-valia**. História crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. Aspectos estéticos. In: _____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 173 - 190.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia da pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2011.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Editora Setembro, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Divisão social do trabalho – divisões educacionais. In_____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 151 - 173.

SKINNER, Burrhus Frederic. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar. In_____. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972, p. 09 - 26.

TAAM, Regina. **Pelas trilhas da emoção**: a educação no espaço da saúde. Maringá: EDUEM, 2004.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

Acesso em: 08 de junho, 2012.

Referência das figuras

Figura 1. **Silhueta do corpo**. Desenho sobre papel kraft em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 2. **Preparação da tinta e das cores**. Arquivo do autor, 2011.

Figura 3. **Mãos**. Composição sobre cartolina em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 4. MR (81 anos). **Mãos**. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 5. MR (81 anos). **Mãos**. Desenho e Pintura sobre cartolina. Arquivo do autor, 2011.

Figura 6. AJR (64 anos). **Mãos**. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 7. RYT (56 anos). **Pés**. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 8. WTY (76 anos). **Pés**. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 9. RYT (56 anos). **Olho**. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 10. IPS (63 anos). **Olho**. Desenho e Pintura sobre cartolina. Arquivo do autor, 2011.

Figura 11. MFSA (57 anos). **Olho**. Desenho e Pintura sobre cartolina. Arquivo do autor, 2011.

Figura 12. DSP (83 anos). **Boca**. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 13. GJG (61 anos). **Boca**. Desenho e Pintura sobre cartolina. Arquivo do autor, 2011.

Figura 14. AJR (64 anos). **Boca Pequena**. Desenho e Pintura sobre cartolina em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 15. **Exposição dos trabalhos no encontro das UNATIs**. Arquivo do autor, 2011.

Figura 16. DSP (83 anos). **Figura humana**. Pintura em processo. Arquivo do autor, 2011.

Figura 17. MFSA (57 anos). **Eva**. Representação da figura humana. Arquivo do autor, 2011.

Figura 18. JB (61 anos). **Representação da figura humana**. Arquivo do autor, 2011.

Figura 19. MLA (58 anos). **Bailarina**. Representação da figura humana. Arquivo do autor, 2011.

Figura 20. WTY (76 anos). **Dançarina espanhola**. Representação da figura humana. Arquivo do autor, 2011.

Figura 21. MR (81 anos); MFSA (57 anos). **Representação da figura humana em exposição**. Arquivo do autor, 2011.

Figura 22. **Representação da figura humana em exposição**. Vários trabalhos. Arquivo do autor, 2011.

Figura 23. **Pinturas dispostas no chão**. Amigo secreto. Arquivo do autor, 2011.

Figura 24. MLA (58 anos). **Menina**. Pintura do amigo secreto. Arquivo do autor, 2011.

Referência fílmica

Amor. Direção: Michael Haneke. Produção: Stefan Arndt, Margaret Ménégoz. Intérpretes: Jean-Louis Trintignant, Emmanuelle Riva, Isabelle Huppert, Alexandre Tharaud, William Shimell, Ramón Agirre, Rita Blanco, Carole Franck, Dinara Drukarova, Laurent Capelluto, Jean-Michel Monroc, Suzanne Schmidt, Damien

Jouillero, Walid Afkir. Roteiro: Michael Haneke. Fotografia: Darius Khondji. Duração: 127 min. Gênero: Drama. Cor: colorido. Estúdio: Les Films du Losange / X-Filme Creative Pool / Wega Film. Distribuidora: Imovision. França, Alemanha, Áustria, 2012.

A Balada de Narayama. Direção: Shôhei Imamura. Produção: Goro Kusakabe, Jiro Tomoda. Intérpretes: Ken Ogata, Ronpei Hidari, Seiji Kurasaki, Sumiko Sakamoto, Takeio Aki. Roteiro: Shohei Imamura. Fotografia: Masao Tochizawa. Trilha sonora: Shinichirô Ikebe. Duração: 130 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. Japão, 1983.

Alguém tem que ceder. Direção: Nancy Meyers. Produção: Bruce A. Block, Nancy Meyers. Intérpretes: Keanu Reeves, Jack Nicholson, Diane Keaton, Amanda Peet, Jon Favreau, Michael J. Fox. Roteiro: Nancy Meyers. Fotografia: Michael Ballhaus. Trilha sonora: Alan Silvestri. Duração: 128 min. Gênero: Comédia Romântica. Cor: Colorido. Estúdio: Columbia Pictures Corporation. EUA, 2003.

Antes de partir. Direção: Rob Reiner. Produção: Alan Greisman, Neil Meron, Rob Reiner, Craig Zadan. Intérpretes: Jack Nicholson, Morgan Freeman, Sean Hayes, Rob Morrow, Hugh B. Holub, Alfonso Freeman, Serena Reeder, Ian Anthony Dale, Richard McGonagle, Christopher Stapleton. Roteiro: Justin Zackham. Fotografia: John Schwartzman. Trilha sonora: Marc Shaiman. Duração: 97 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. Estúdio: Storyline Entertainment / Zadan/Meron / Two Ton Films. Distribuidora: Warner Bros. EUA, 2008.

As baleias de agosto. Direção: Lindsay Anderson. Produção: Mike Kaplan, Carolyn Pfeiffer. Intérpretes: Bette Davis, Lillian Gish, Vincent Price, Ann Sothern, Margaret Ladd, Mary Steenburgen. Roteiro: David Berry. Fotografia: Mike Fash. Trilha sonora: Alan Price. Duração: 90 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. EUA, 1987.

As confissões de Schmidt. Direção: Alexander Payne. Produção: Michael Besman, Harry Gittes. Intérpretes: Jack Nicholson, Kathy Bates, Hope Davis, Dermot Mulroney, June Squibb, Howard Hesseman, Harry Groener, Connie Ray, Len Cariou, Mark Venhuizen, Cheryl Hamada, Phil Reeves, Matt Winston, James M. Connor, Jill Anderson, Vaughan Wenzel, Judith Kathryn Hart, Marilyn Tipp, Robert Kem, e outros. Roteiro: Alexander Payne, Jim Taylor. Fotografia: James Glennon. Trilha sonora: Rolfe Kent. Duração: 125 min. Estúdio: New Line Cinema. EUA, 2002.

Cocoon. Direção: Ron Howard. Produção: David Brown, Lili Fini Zanuck, Richard D. Zanuck. Intérpretes: Don Ameche, Wilford Brimley, Hume Cronyn, Brian Dennehy, Jack Gilford, Steve Guttenberg, Maureen Stapleton, Jessica Tandy, Gwen Verdon e outros. Roteiro: Tom Benedek. Fotografia: Donald Peterman. Trilha sonora: James Horner. Duração: 117 min. Gênero: Ficção Científica. Cor: Colorido. Estúdio: Twentieth Century Fox Film Corporation / SLM Production Group. EUA, 1985.

Conduzindo miss Daisy. Direção: Bruce Beresford. Produção: Lili Fini Zanuck, Richard D. Zanuck. Intérpretes: Morgan Freeman, Jessica Tandy, Dan Aykroyd, Patti LuPone, Esther Rolle, Joann Havrilla, William Hall Jr., Alvin M. Sugarman, Clarice F. Geigerman, Muriel Moore, Sylvia Kaler, Carolyn Gold, Crystal R. Fox, Bob Hannah, Ray McKinnon, Ashley Josey, Jack Rousso, Fred Faser, Indra A. Thomas. Roteiro: Alfred Uhry. Fotografia: Peter James. Trilha sonora: Hans Zimmer. Duração: 103 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. Estúdio: The Zanuck Company. EUA, 1989.

Edward mãos de tesoura. Direção: Tim Burton. Produção: Tim Burton, Denise Di Novi. Intérpretes: Johnny Depp, Winona Ryder, Dianne Wiest, Anthony Michael Hall, Kathy Baker, e outros. Roteiro: Tim Burton, Caroline Thompson. Fotografia: Stefan Czapsky. Trilha sonora: Danny Elfman. Duração: 105 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. Estúdio: Twentieth Century Fox Film Corporation. EUA, 1990.

Elsa & Fred. Direção: Marcos Carnevale. Produção: José Antonio Félez. Intérpretes: Manuel Alexandre, China Zorrilla, Blanca Portillo, Roberto Carnaghi, José Ángel Egido. Roteiro: Marcos Carnevale, Marcela Guerty, Lily Ann Martin. Fotografia: Juan Carlos Gómez. Trilha sonora: Lito Vitale. Duração: 108 min. Gênero: Comédia, Drama. Cor: Colorido. Estúdio: Tesela Producciones Cinematográficas S.R.L. Espanha/Argentina, 2005.

Eternamente Jovem. Direção: Steve Miner. Produção: Jeffrey Abrahams, Bert Davey, Bruce Davey. Intérpretes: Mel Gibson, Jamie Lee Curtis, Elijah Wood, George Wendt, Isabel Glasser. Roteiro: Jeffrey Abrams, Bruce Davey. Fotografia: Russell Boyd. Trilha sonora: Jerry Goldsmith. Duração: 105 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. EUA, 1992.

Longe dela. Direção: Sarah Polley. Produção: Daniel Iron, Simone Urdl, Jennifer Weiss. Intérpretes: Julie Christie, Michael Murphy, Gordon Pinsent, Olympia Dukakis, Kristen Thomson, Wendy Crewson, Alberta Watson, Thomas Hauff, Katie Boland, Deanna Dez mari, Nina Dobrev, Grace Lynn Kung, Melanie Merkosky. Roteiro: Sarah Polley. Fotografia: Luc Montpellier. Trilha sonora: Jonathan Goldsmith. Duração: 110 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. Edição: David Wharnsby. Canadá, 2006.

Modigliani. Direção: Mick Davis. Produção: Lucky 7 Productions LLC, MediaPro Pictures, Alicéléo, Bauer Martinez Studios, Buskin Film, CineSon Entertainment, Frame Werk Produktion GmbH & Co. KG, France 3 Cinéma, Istituto Luce, The Tower Limited Liability Partnership, UKFS. Intérpretes: Andy Garcia, Elsa Zylberstein, Omid Djalili, Hippolyte Girardot, Eva Herzigova e outros. Roteiro: Mick Davis. Fotografia: Emmanuel Kadosh. Trilha sonora: Guy Farley. Duração: 128 min. Gênero: Drama, Biografia. Cor: Colorido. EUA, França, Itália, 2004.

Morangos silvestres. Direção: Ingmar Bergman. Produção: Allan Ekelund, Allan Ekelund. Intérpretes: Victor Sjöström, Bibi Andersson, Ingrid Thulin, Gunnar Björnstrand, Folke Sundquist. Roteiro: Ingmar Bergman. Fotografia: Gunnar

Fischer. Trilha sonora: Eric Nordgren. Duração: 90 min. Gênero: Drama. Cor: Preto e Branco. Suécia, 1957.

Num iago dourado. Direção: Mark Rydell. Produção: Terry Martin Carr, Bruce Gilbert, Martin Starger. Intérpretes: Katharine Hepburn, Henry Fonda, Jane Fonda, Doug McKeon, Dabney Coleman. Roteiro: Ernest Thompson. Fotografia: Billy Williams. Trilha sonora: Dave Grusin. Duração: 109 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. Estúdio: Universal. EUA, 1981.

O curioso caso de Benjamin Button. Direção: David Fincher. Produção: Ceán Chaffin, Kathleen Kennedy, Frank Marshall. Intérpretes: Cate Blanchett, Brad Pitt, Julia Ormond, Faune A. Chambers, Elias Koteas, Donna Duplantier, Jacob Tolano, Earl Maddox, Ed Metzger, Jason Flemyng, Danny Vinson, David Jensen, Joanna Sayler, Taraji P. Henson, Mahershala Ali, Fiona Hale, Patrick Thomas O'Brien, Marion Zinser, Peter Donald Badalamenti II, Danny Nelson, Paula Gray, Lance E. Nichols, Rampai Mohadi, Troi Bechet, Phyllis Somerville, Elle Fanning, Ted Manson, Clay Cullen, Edith Ivey e outros. Roteiro: Eric Roth, Robin Swicord. Fotografia: Claudio Miranda. Trilha sonora: Alexandre Desplat. Duração: 166 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. Estúdio: Paramount Pictures / Warner Bros. Pictures / The Kennedy/ Marshall Company. EUA, 2009.

O filho da noiva. Direção: Juan José Campanella. Produção: Mariela Besuievski. Intérpretes: Ricardo Darin, Hector Alterio, Norma Aleandro, Eduardo Blanco, Natalia Verbeke, Gimena Nobile, Claudia Fontan. Roteiro: Juan José Campanella, Fernando Castets. Trilha sonora: Juan Jose Campanella, Fernando Castets. Duração: 124 min. Gênero: Comédia. Cor: Colorido. Argentina/ Espanha , 2001.

O regresso para Bountiful. Direção: Peter Masterson. Produção: Sam Grogg, George Yaneff. Intérpretes: Geraldine Page, John Heard, Carlin Glynn, Richard Bradford, Rebecca De Mornay. Roteiro: Horton Foote. Fotografia: Fred Murphy. Trilha sonora: Norman Kasow, J.A.C. Redford. Duração: 105 min. Cor: Colorido. EUA, 1985.

Uma História real. Direção: David Lynch. Produção: Neal Edelstein, Mary Sweeney. Intérpretes: Sissy Spacek, Jane Galloway Heitz, Joseph A. Carpenter, Donald Wiegert, Richard Farnsworth, Tracey Maloney, Dan Flannery, Jennifer Edwards-Hughes, Ed Grennan, Jack Walsh, Max the Wonder Dog, Gil Pearson, Barbara June Patterson e outros. Roteiro: John Roach, May Sweeney. Fotografia: Freddie Francis. Trilha sonora: Angelo Badalamenti. Duração: 111 min. Gênero: Drama. Cor: Colorido. Estúdio: Canal+ / Channel Four Films / Asymmetrical Productions / CiBy 2000 / Les Films Alain Sarde / StudioCanal / Walt Disney Pictures / The Picture Factory / The Straight Story Inc. EUA/França/Reino Unido, 1999.

Up – Altas aventuras. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Intérpretes: Edward Asner, Christopher Plummer, Jordan Nagai, Bob Peterson, Delroy Lindo, Jerome Ranft, John Ratzenberger, David Kaye, Elie Docter, Jeremy Leary, Mickie McGowan, Danny Mann, Donald Fullilove, Jess Harnell, Josh Cooley, Pete Docter, Mark Andrews, Bob Bergen, Brenda Chapman, Emma Coats, John Cygan, Paul Eiding, Tony Fucile, Teresa Ganzel, Sherry Lynn, Laraine Newman, Teddy Newton, Jeff Pidgeon, Valerie LaPointe, Jan Rabson, Bob Scott. Roteiro: Bob Peterson, Pete Docter, Thomas McCarthy. Trilha sonora: Michael Giacchino. Duração: 96 min. Gênero: Animação. Cor: Colorido. Estúdio: Pixar Animation Studios / Walt Disney Pictures. EUA, 2009.

Referência das obras

AMARAL, Tarsila. **Abaporu** (1928) Óleo sobre tela (85 x 73 cm) Coleção particular.

_____. **A negra** (1923). Óleo sobre tela (100 x 81,3 cm) Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, Brasil.

_____. **2ª Classe** (1933) Óleo sobre tela (110 x 151 cm) Coleção particular.

_____. **Operários** (1933). Óleo sobre tela (120 x 205 cm) Coleção Palácio de Verão do Governo do Estado de São Paulo, SP, Brasil.

AMÉRICO, Pedro. **Tiradentes esquartejado** (1893) Óleo sobre tela (210 x 65cm) Museu Mariano Procópio.

Amuleto com o olho de Hórus (c. 2575 a 2134 a.C. Império do Egito Antigo) Museu do Louvre, França.

ANDERSEN, Alfredo. **Queimada ou Lavadeiras** (sem data) Óleo sobre tela (91,5 x 153 cm) Acervo do Palácio do Iguçu, Paraná, Brasil.

ARCIMBOLDO, Giuseppe. **Verão** (1527) Óleo sobre tela (76 x 63,5 cm) Museu do Louvre, Paris, França.

BOTERO, Fernando. **Mona Lisa** (1997). Óleo sobre tela (187 x 166 cm) Art Museum of the Américas, Washington D.C. EUA.

_____. **Os Cigarros** (1979). Óleo sobre tela (60 x 90 cm) Art Museum of the Américas. Washington D.C. EUA.

_____. **Uma família** (1989). Óleo sobre tela (241 x 195 cm) Art Collection of the Biblioteca Luis Ángel Arango, Colombia.

BOTTICELLI, Sandro. **Nascimento de Vênus** (1482). Têmpera sobre madeira (1,72.5 x 2,78.5 m) Galleria degliUffizi, Florença, Itália.

BUONARROTI, Michelangelo. **A criação de Adão** (1511). Afrescos da Capela Sistina (1508 - 1512) Alta Renascença. Cidade do Vaticano.

_____. **Afrescos da Capela Sistina** (1508 - 1512). (4.050 x 1.400 cm) Alta Renascença. Cidade do Vaticano.

_____. **David** (1504). Mármore de carrara (5,5 m de altura) Galeria dell'Accademia, Florença, Itália.

CARAVAGGIO, Michelangelo Merisi da. **Cabeça de Medusa** (1598). Óleo sobre tela colado sobre escudo de madeira (60 x 55 cm) Galeria Uffizi. Florença, Itália.

_____. **Narciso** (1597 - 1599). Óleo sobre tela (113,3 x 95 cm) Galleria Nazionale d'Arte Antica, Roma, Itália.

DALÍ, Salvador. **Olho no Tempo** (1949). Jóia com pedras preciosas. Museu Nacional de Arte da Catalunha, Espanha.

_____. **Homem vitruviano** (1490). Lápis e tinta (34 x 34cm) Coleção da Gallerie dell'Accademia, Veneza, Itália.

_____. **Mona Lisa** (1503 - 1506). Óleo sobre madeira de álamo, (77 cm x 53 cm) Museu do Louvre, Paris.

DEBRET, Jean Baptista. **Negra tatuada vendendo caju** (1827). Aquarela sobre papel (15,5 x 21 cm) Museu da Chácara do Céu, Rio de Janeiro, Brasil.

DE CHIRICO, Giorgio. **Arqueólogos** (1968). Óleo sobre tela (84,5 x 64,5 cm) Fondazione Giorgio e Isa de Chirico, Roma.

DELACROIX, Eugène. **A liberdade guiando o povo** (1830). Óleo sobre tela (260 x 325 cm) Museu do Louvre, Paris.

DÜRER, Albrecht. **Mãos em oração** (sem data). Desenho. Galeria Albertina, Viena, Áustria.

ESCHER, M. C. **Mãos desenhando** (1948). Litografia (28,2 x 33,2 cm) Coleção particular.

_____. **O Olho** (1946). Água Forte (31,9 x 31,7 cm). Coleção particular.

_____. **Rind** (1955). Gravura em madeira e xilogravura em preto, marrom, azul-cinza e cinza, impressas a partir de 4 blocos. Museu de Belas-Artes do Canadá.

GERSHMAN, Rubens. **Lindonéia, a Gioconda dos Subúrbios** (1966). Espelho, scotchilite sobre madeira (90 x 90 cm) Serigrafia (50 x 50 cm) Museu de arte Moderna do Rio de Janeiro, Brasil.

Laocoonte e seus filhos. Escultura em mármore do período helenístico, Grécia Antiga. Exposta atualmente no Museu do Vaticano, Roma.

MALFATI, Anita. **A boba** (1971). Óleo sobre tela (61 x 51 cm) Museu de Arte Contemporânea, USP, São Paulo, Brasil.

_____. **A mulher de cabelos verdes** (1915-16). Óleo sobre tela (61 x 51 cm) Coleção Ernesto Wolf, São Paulo, Brasil.

_____. **O homem de sete cores** (1915 - 1916). Carvão e pastel sobre papel (60,7 x 45 cm). Coleção Roberto Pinto de Souza, São Paulo, Brasil.

MANTEGNA, Andréa. **Lamentação sobre Cristo Morto** (1475 - 1478). Têmpera sobre tela (68 x 81 cm) Pinacoteca de Brera, Milão, Itália.

Mãos em negativo (Pré-História - Paleolítico Superior). Estêncil sobre rocha. Caverna de Gargas, França.

MATISSE, Henri. **Dança** (1909). Óleo sobre tela (640 x 423 cm) MoMa, New York, EUA.

_____. **Madame Matisse** (1905). Óleo sobre tela (40,5 x 32,5 cm) Statens Museum for Kunst, Copenhague.

MEDEIROS, José Maria de. **Iracema** (1881). Óleo sobre tela (168,3 x 255 cm) Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, Brasil.

MÍRON. **Discóbolo** (cerca de 450 a.C.- Grécia Clássica) Escultura em mármore. Museu Nazionale Romano em Roma, Itália.

MODIGLIANI, Amadeo. **Nú em Pé - Elvira** (1918). Óleo sobre tela (92 x 60 cm) Museu de Belas Artes de Berna, Alemanha.

_____. **Retrato de Jeanne Hebuterne** (1918). Óleo sobre tela (92 x 60 cm) Paris, coleção privada.

_____. **Retrato de Jeanne Hébuterne em frente a uma porta** (1919). Óleo sobre tela (1918) Óleo sobre tela (100 x 65 cm) Fundação de Arte Norton Simon, Pasadena, USA.

MONET, Claude. **Mulheres no jardim** (1866 - 1867). Óleo sobre tela (255 x 20 cm) Museu de OrsayMulheres no jardim.

MUNCH, Edvard. **O Grito** (1895). Óleo sobre cartão (91 x 73,5 cm) Galeria Nacional, Oslo, Noruega.

MUNIZ, Vik. Série **Crianças de Açúcar** (1996). Fotografia (participação da mostra *New Photography*, de 1997 - 1998, no MOMA)

_____. **Medusa Marinara** (1999). Untitled Porcelain Plate Sweeney Art Gallery Permanent. Collection Gift of the Norton Family.

NERY, Ismael. **Mulher Sentada com Ramo de Flores** (1927). Coleção Cosette Alves. Itaú Cultural, Brasil.

NIEMEYER, Oscar. **Museu Oscar Niemeyer**, popularmente Museu do Olho (2002). Arquitetura, Curitiba, Paraná.

O escriba sentado (IV dinastia, c. 2 620 - 2 500 a.C. Egito Antigo). Escultura. Museu do Louvre, Paris.

PICASSO, Pablo. **Cabeça de mulher** (1942). Óleo sobre tela. Folkwang, Essen.

_____. **Les demoiselles d'Avignon** (1907). Óleo sobre tela (243,9 x 233,7 cm) Museu de Arte Moderna, Nova Iorque, EUA.

_____. **Mulher Chorando** (1937). Óleo sobre tela (60,8 x 50cm) Tate Gallery, Londres.

_____. **O velho judeu** (1903). Óleo sobre tela (125 x 92 cm) Museu da Moderna Arte Ocidental, Moscou, Rússia.

PORTINARI, Cândido. **Café** (1935). Acervo Digital do Projeto Portinari. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, Brasil.

_____. **Criança Morta**, da série *Retirantes* (1944). Óleo sobre tela (180 x 190 cm) Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, Brasil.

_____. **Mestiço** (1934). Acervo Digital do Projeto Portinari. Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo, Brasil.

_____. **Os retirantes** (1944). Óleo sobre tela (190 x 180 cm) Museu de Arte de São Paulo. Assis Chateaubriand, São Paulo, Brasil.

_____. **Preto da Enxada** (1934). Acervo Digital do Projeto Portinari. Coleções particulares, Rio de Janeiro, Brasil.

RODIN, Auguste. **O Pensador** (1880). Bronze (1,90 m de altura) Museu Rodin, Paris.

VAN GOGH, Vincent. **Os Camponeses comendo batatas** (1885). Óleo em tela (82 x 114 cm) Museu van Gogh, Amsterdã, Holanda.

_____. **Três pares de sapatos** (1886). Óleo sobre tela (49 x 72 cm) The Fogg Art Museum, Universidade de Harvard, Cambridge, Inglaterra.

Vénus de Willendorf (entre 24.000 e 22.000 a.C.) Escultura em calcário oolítico. Descoberta na Áustria, em Willendorf. Exposta atualmente na Áustria, no Museu de História Natural de Viena.

VERMEER, Johannes. **A leiteira** (1658 - 1660). Óleo sobre tela (45,5 x 41 cm) Rijksmuseum, Amsterdão, Países Baixos, Holanda.

VIARO, Guido. **A polaca** (1935). Óleo sobre tela (50 x 40 cm). Museu Guido Viaro, Curitiba, Paraná.