

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**STELLA AGUILLERA ARANTES**

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**São Paulo**

**2017**

**STELLA AGUILLERA ARANTES**

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

**ORIENTADORA:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

São Paulo

2017

A662r Arantes, Stella Aguilera.

A (re) significação da experiência artística na educação de jovens e adultos / Stella Aguilera Arantes.

146 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

Orientador: Mirian Celeste Ferreira Dias Martins.

Bibliografia: f. 143-146.

1. Ensino de arte. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Formação de educadores. 4. Mediação cultural. I. Martins, Mirian Celeste Ferreira Dias, *orientador*. II. Título.

CDD 372.5044

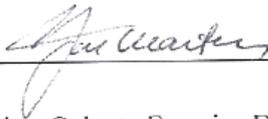
**STELLA AGUILLERA ARANTES**

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

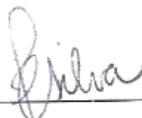
**Aprovada em: 11/12/2017**

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins - Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo



---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana Camejo da Silva

Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo



---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sonia Carbonell Alvares

Universidade de São Paulo – São Paulo

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por ter abençoado a minha vida e ter me dado forças a todo o momento durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, por ter sido minha orientadora e por ter sido sempre atenciosa, me acompanhando constantemente no desenvolvimento deste trabalho e que com sua competência me ajudou a concluir esta dissertação.

À minha família e ao meu marido por sempre estar ao meu lado dando força e apoio.

À escola onde trabalho que permitiu que realizasse a pesquisa de campo.

Aos meus queridos alunos que participaram do projeto de pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho buscou compreender as potencialidades do ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de investigar: Como tornar significativa a experiência estética e cultural na Educação de Jovens e Adultos? Teve como objetivos: investigar as potencialidades do ensino de arte na EJA; pesquisar metodologias de ensino de arte tendo em vista o perfil do aluno da EJA; investigar a mediação cultural como ação propulsora de encontros com a arte e a cultura para alunos e discutir a formação dos professores das séries iniciais como agentes formadores de cultura. Para isso foi desenvolvido um Projeto de Intervenção de arte em uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental I de uma escola de jovens e adultos da região central da cidade de São Paulo com a finalidade de promover a reflexão sobre como o ensino de arte tem sido realizado e como o mesmo pode ser aprimorado. Durante a realização do projeto, houve a oportunidade de visitar com algumas turmas a 32ª Bienal de Arte de São Paulo que geraram proposições com a finalidade de ampliar a concepção de arte dos alunos e oferecer uma dimensão interdisciplinar abrangendo temas como o corpo, identidade, percepção de si, além de questões que se encontram presentes na contemporaneidade e que são relevantes na educação de jovens e adultos. Como resultado, pode-se dizer que o Projeto de Intervenção tornou o aprendizado do ensino de arte significativo e prazeroso para os alunos, pois os mesmos passaram a se interessar, apreciar e se envolverem mais com a disciplina, ampliando o entendimento dos educandos sobre arte.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; Educação de Jovens e Adultos; Formação de Educadores; Mediação Cultural

## ABSTRACT

The present work sought to understand the potential of art education in youth and adult education (EJA), with the aim of investigating: How to make aesthetic and cultural experience meaningful in youth and adult education? Its objectives were: to investigate the potential of art teaching in the EJA; to research art teaching methodologies in view of the student profile of the EJA; to investigate cultural mediation as a propulsive action of encounters with art and culture for students and to discuss the formation of the teachers of the initial grades as agents of culture. For this purpose an Art Intervention Project was developed in a second year room of Elementary School I of a school of youths and adults from the central region of the city of São Paulo, with the purpose of promoting reflection on how art education has been and how it can be improved. During the project, there was the opportunity to visit with some classes the 32nd Biennial of Art of São Paulo, which generated proposals to broaden the students' art conception and offer an interdisciplinary dimension covering subjects such as body, identity, perception of itself, as well as questions that are present in contemporary times and which are relevant in the education of young people and adults. As a result, it can be said that the Intervention Project made the learning of art teaching meaningful and enjoyable for the students, as they became interested, appreciated and more involved with the discipline, broadening students' understanding of art.

**Keywords:** Art Teaching; Youth and Adult Education; Training of Educators; Cultural Mediation

## Lista de Imagens

Fig. 1. Sentimentos que norteiam a educação de jovens e adultos, 2016. Fonte: a autora.....	p. 24
Fig. 2. Stella Aguilera Arantes. <i>Entrando em contato com a arte</i> , 2016. Foto-ensaio composto por três fotografias digitais da autora.....	p. 91
Fig. 3. Obras selecionadas como sendo arte ou não, 2016. Fonte: a autora.....	p. 92
Fig. 4. Stella Aguilera Arantes. <i>A arte que conheço</i> , 2016. Foto-ensaio composto por cinco fotografias digitais da autora.....	p. 94
Fig. 5. Na estação Penha do metrô, escultura <i>Solaris</i> (1996) da artista Eliana Zaroni. Foto trazida pela aluna AN, 46 anos.....	p. 95
Fig. 6. Na estação Pedro II do metrô, escultura <i>Figuras Entrelaçadas</i> (1990) do artista Antonio Cordeiro. Foto trazida pela aluna AN, 46 anos.....	p. 96
Fig. 7. Na estação Sé do metrô, escultura sem título (1978) do artista Alfredo Ceschiatti. Foto trazida pelo aluno NI, 40 anos.....	p. 96
Fig. 8. Na estação Santa Cecília do metrô, <i>Na linha do Humor</i> de artistas (2015) do 42º Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Foto tirada pelo aluno NI, 40 anos.....	p. 97
Fig. 9. Registro dos alunos presentes na visita a Bienal no Parque do Ibirapuera, 2016. Fonte: a autora.....	p. 101
Fig. 10. Stella Aguilera Arantes. <i>Conversa inicial</i> , 2016. Foto-ensaio compostos por duas fotografias digitais da autora.....	p. 102
Fig. 11. Stella Aguilera Arantes. <i>Interagindo com a arte do coletivo Opavivará!</i> , 2016. Foto-ensaio composto por quatro figuras digitais da autora.....	p. 103
Fig. 12. Stella Aguilera Arantes. <i>A arte e meu corpo</i> , 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora.....	p. 104
Fig. 13. Registro da conversa a partir da obra de Xabier Salberria, 2016. Fonte: a autora.....	p. 105
Fig. 14. Stella Aguilera Arantes. <i>Pensando nas questões ambientais</i> , 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora.....	p. 105
Fig. 15. Stella Aguilera Arantes. <i>Envolvendo corpo e alma</i> , 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora.....	p. 106
Fig. 16. Stella Aguilera Arantes. <i>Refletindo sobre a infância e a juventude</i> , 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora.....	p. 107

Fig. 17. Stella Aguilera Arantes. <i>A importância do ouvir</i> , 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora.....	p. 108
Fig. 18. Stella Aguilera Arantes. <i>Repensando o caminhar</i> , 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora.....	p. 109
Fig. 19. Registro frente a obra de Antonio Malta Campos, 2016. Fonte: a autora.....	p. 110
Fig. 20. Stella Aguilera Arantes. <i>Refletindo sobre problemas mundiais</i> , 2016. Foto-ensaio composto por três fotografias digitais da autora.....	p. 111
Fig. 21. Stella Aguilera Arantes. <i>Arte com o corpo 1</i> , 2016. Foto-ensaio composto por cinco fotografias digitais da autora.....	p. 115
Fig. 22. Stella Aguilera Arantes. <i>Arte com o corpo 2</i> , 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora.....	p. 116
Fig. 23. Stella Aguilera Arantes. <i>Olhando para mim</i> , 2016. Foto-ensaio composto por cinco fotografias digitais da autora.....	p. 117
Fig. 24. Autorretratos produzidos, 2016. Fonte: a autora.....	p. 118
Fig. 25. Colagens produzidas: cartazes temáticos 1, 2016. Fonte: a autora.....	p. 120
Fig. 26. Colagens produzidas: cartazes temáticos 2, 2016. Fonte: a autora.....	p. 121
Fig. 27. Colagens produzidas: cartazes temáticos 3, 2016. Fonte: a autora.....	p. 122
Fig. 28. Colagens produzidas: cartazes temáticos 4, 2016. Fonte: a autora.....	p. 123
Fig. 29. Stella Aguilera Arantes. <i>Elaborando cartografias</i> , 2016. Foto-ensaio composto por 3 fotografias digitais da autora.....	p. 125
Fig. 30. Cartografias produzidas, 2016. Fonte: a autora.....	p. 126
Fig. 31. Cartografia da aluna AU, 2016. Fonte: a autora.....	p. 127
Fig. 32. Cartografia da aluna VE, 2016. Fonte: a autora.....	p. 128
Fig. 33. Cartografia da aluna DA, 2016. Fonte: a autora.....	p. 129
Fig. 34. Cartografia da aluna NO, 2016. Fonte: a autora.....	p. 130
Fig. 35. Cartografia da aluna NA, 2016. Fonte: a autora.....	p. 130
Fig. 36. Cartografia da aluna LI, 2016. Fonte: a autora.....	p. 131
Fig. 37. Cartografia da aluna ML, 2016. Fonte: a autora.....	p. 132

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
<b>CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>24</b>
1.1 A Educação de Jovens e Adultos e os Direitos Humanos.....	25
1.2 O Contexto Histórico da EJA no Brasil .....	28
<b>CAPÍTULO 2. SOBRE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>45</b>
2.1 Os estudantes da EJA.....	46
2.2 A Aprendizagem de Jovens e Adultos.....	54
<b>CAPÍTULO 3. O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA AEJA M.....</b>	<b>65</b>
3.1 A Escola AEJA M.....	65
3.2 A disciplina de Arte na Escola AEJA M.....	66
<b>CAPÍTULO 4. PROJETO DE INTERVENÇÃO DE ARTE NA ESCOLA AEJA M.....</b>	<b>75</b>
4.1 Fundamentação, planejamento e ações iniciais.....	75
4.1.1 Mediação Cultural.....	80
4.2 Preparação para o encontro com a arte.....	86
4.3 Visitando a 32ª Bienal de Arte de São Paulo.....	101
4.4 Ações pós-visita.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a discussão que será abordada no presente trabalho trago minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica até o meu ingresso na Pós-graduação Stricto Sensu no curso de Educação, Arte e História da Cultura, pois ela justifica a temática e sua necessidade.

Iniciei minha trajetória acadêmica em 2004, quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Esta formação inicial foi de extrema importância e muito significativa para mim, pois ingressei na graduação como aluna bolsista, contemplada pela instituição com a bolsa intitulada de prêmio público (bolsa que premiava os dez primeiros alunos da lista dos aprovados no vestibular que tinham estudado em escola pública) com professores e disciplinas excelentes, conclui o curso em dezembro de 2008 com o Trabalho de Graduação Interdisciplinar: “Currículo escolar como uma proposta diferenciada de ensino”. No ano seguinte, iniciei a minha carreira como docente em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (que de agora em diante será designada pela sigla AEJA M) onde trabalho até os dias de hoje.

Ao iniciar a carreira docente, no entanto, tive muitas dificuldades, pois era recém-formada e ainda não tinha muita experiência de atuação em sala de aula, pois somente havia feito estágios de observação em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I como atividades obrigatórias de algumas disciplinas do curso de Pedagogia. No decorrer da graduação também trabalhei como estagiária durante dois anos na área da educação do Sebrae São Paulo, onde era responsável por organizar as capacitações dos facilitadores (profissionais de diversas áreas como contabilidade, administração, recursos humanos, etc. que ministravam os cursos do Sebrae para os microempreendedores) e também por revisar alguns materiais didáticos. Sendo assim, até então, a experiência que tinha adquirido era somente na área empresarial.

No ano de 2009 comecei a trabalhar na escola AEJA M como docente na alfabetização de jovens e adultos e aconteceu comigo o que o autor António Nóvoa (2007) aborda: muitos docentes recém-formados têm na cabeça diversas teorias, livros, autores, mas não sabem como utilizá-los, pois me faltava prática, sem dizer que na sala de aula me deparei com um grupo muito heterogêneo tanto em idade (havia alunos de 20 a 80 anos de idade) como em níveis de saberes, conhecimentos (havia alunos que nunca tinha ido à escola, alunos que já

tinham noção de sílaba e alunos que já conseguiam ler e escrever um pouco, mas que precisavam de aprimoramento) histórias de vida e realidades diferentes.

E em minha atuação como docente na EJA, em muitos momentos, me recordava do que Paulo Freire (2010, p. 23) aborda, de que não há docência sem discência: “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, pois aprendo e continuo aprendendo muito com os alunos, com cada turma e a cada ano letivo. Embora no decorrer destes anos eu fosse adquirindo experiência como docente, algumas dificuldades de determinados alunos começaram a me intrigar. Para melhorar a minha prática e ir em busca de possíveis respostas ingressei na Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, em 2013, na Universidade Presbiteriana Mackenzie e o concluí com a escrita de um artigo: “Os aspectos psicopedagógicos dos transtornos de aprendizagem”. Este curso também foi muito significativo, sem dizer que complementou e aprimorou a minha formação.

No entanto, no ano de 2015, surgiu um novo desafio, pois na escola em que trabalho foi acrescentada a grade curricular do Ensino Fundamental I a disciplina de Artes. Até então, nunca tinha trabalhado com esta disciplina. Na graduação o único conhecimento que tive sobre esta área foi sobre a elaboração de portfólios com as atividades que foram desenvolvidas com os alunos durante o ano letivo. Nem eu e minhas colegas de trabalho sabíamos como deveríamos trabalhar com a disciplina de Artes, não tínhamos experiência nesta área e também não sabíamos o que fazer e por onde começar, e as atividades que estavam sendo sugeridas e propostas para os alunos começaram a me intrigar.

Foi quando ingressei na Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura com o projeto de pesquisa: “A (re)significação da experiência artística na educação de jovens e adultos” com o objetivo novamente de melhorar e aprimorar a minha prática docente. Como aborda Paulo Freire (2010): “ensinar exige apreensão da realidade”. Como docente é preciso ter clareza sobre a prática, da mesma forma devemos ser conscientes de que somos seres inconclusos, em constante processo de formação e de aprendizagem. Desta forma, estamos em uma permanente busca, sendo curiosos e indagadores, pois não devemos aprender e nos aperfeiçoar somente para adaptar conteúdos, mas também para transformar a realidade e nela intervir porque: “aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2010, p. 69, grifos do autor). Neste sentido, a pesquisa faz parte do ensino.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2010, p. 29)

Sendo assim, no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, o meu projeto de pesquisa buscou compreender as potencialidades do ensino da arte na EJA e de como tornar significativa a experiência estética e cultural dos estudantes nesta modalidade de ensino. A pesquisa teve como objetivos: investigar as potencialidades do ensino de arte na EJA; pesquisar as metodologias do ensino de arte e de mediação cultural tendo em vista o perfil deste público específico; investigar a mediação cultural como ação propulsora de encontros com a arte e a cultura para os estudantes, e discutir a formação dos professores das séries iniciais como agentes formadores de cultura.

Como referencial teórico para fundamentar a pesquisa foram utilizados para compreender a Educação de Jovens e Adultos: DEQUINO (2007); Freire (2010; 2011; 2013); Laffin (2011); Gadotti (2013) e Oliveira (1995; 1999). Também fazem parte da referência estudada os documentos: Parecer CNE/CEB 11/2000, LDB 9.394/96. Para abordar sobre o processo de ensino e aprendizagem de arte: Barbosa (1991; 1998; 2008), Marques e Brazil (2014), Martins, Picosque e Guerra (2010), Pillar (2012). Sobre a mediação cultural: Martins, Schultze e Egas (2007) e Martins (2014). Para a metodologia de pesquisa: Thiollent (1992), André (1995) e Penteado e Garrido (2010), entre outros que foram surgindo durante o processo de pesquisa.

Foi desenvolvido um Projeto de Intervenção de Arte em uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental I de uma escola de jovens e adultos situada na região central da cidade de São Paulo com a finalidade de promover a reflexão sobre como o ensino de arte tem sido realizado e como o mesmo pode ser aprimorado. Portanto trata-se de uma pesquisa-ação de caráter etnográfico.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: análise de documentos, diário de bordo, observação participativa, registro fotográfico, entrevistas e portfólio dos alunos. Os dados observados e registrados foram analisados qualitativamente e relacionados com o referencial teórico utilizado no desenvolvimento da pesquisa.

Pautada nas metodologias artísticas de pesquisa, foi importante documentar o desenvolvimento do Projeto de Intervenção por meio do registro fotográfico, pois desta forma tive a oportunidade de fazer Fotos-ensaios que permitiram que a ação pudesse ser melhor visibilizada.

Como aborda Mirian Martins (2013), fotos como documentos de pesquisa ajudam a dar visibilidade ao que pesquisamos, estudamos e pensamos, pois as imagens podem dialogar com as palavras ou serem autônomas para nos provocar ao criar diversas significações. Segundo a autora, as imagens escolhidas ganham outros sentidos, permite que surjam outros textos, outras leituras a partir de olhares múltiplos, promovendo outras significações às sobreposições criadas pelo artista, projetam em nós reflexos e reflexões.

Pode-se dizer que o registro das experiências por meio das fotografias, produções feitas pelos estudantes da EJA que foram escaneadas, acompanhadas pelas falas cuidadosamente registradas nos trouxe outros modos de análise e compreensão. Nos ajudam a ver e a compreender melhor acontecimentos importantes e a rever todas as ações que foram realizadas. “As imagens são textos que não só dialogam com a teoria, mas provocam uma percepção mais apurada do pesquisador se tornando meios importantes de análise, interpretação e construção do diálogo entre teoria e prática” (MARTINS, 2013, p. 3329).

## **Metodologia de Pesquisa**

De acordo com Adriana Costa (2011) o Projeto de Intervenção nos permite atuar em um determinado local após a constatação de uma problemática que se encontra presente na realidade e que precisa ser modificada, e se fundamenta nos estudos referentes à pesquisa-ação, que por sua vez tem como base a ideia de dialogicidade entre a pesquisa e a prática (a ação), além de reforçar a concepção de que a pesquisa deve ter como finalidade contribuir significativamente ou até mesmo transformar a realidade.

É importante ressaltar que a elaboração e o desenvolvimento do projeto de intervenção aconteceram simultaneamente, por isso o mesmo se caracteriza por ser flexível, ou seja, vai sendo modificado à medida em que a intervenção vai acontecendo.

O projeto de intervenção tem relação direta com o método de pesquisa conhecido como “pesquisa-ação”. Seu princípio fundamenta-se na concepção dialética, entre pesquisa e ação que objetiva a transformação da realidade. Nesse tipo de pesquisa o problema a ser investigado torna-se o objeto de estudo. (COSTA, 2011, p. 134).

Assim, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que tem como princípio a concepção dialética entre pesquisa e ação, se caracteriza por ser dinâmica ao relacionar o conhecimento da realidade, da prática e a ação dos sujeitos que estão envolvidos na realidade investigada.

Geralmente esta metodologia de pesquisa é utilizada para: resolução de problemas, compreensão de práticas ou para aprimorar uma situação dada pelo coletivo. Há diversas abordagens sobre a pesquisa-ação, o que diferencia cada uma é a direção, o sentido e a intenção da pesquisa como afirma Davi Tripp (2005, p. 443):

A pesquisa-ação é um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

Esta metodologia de pesquisa é concebida e realizada por uma ação ou pela a resolução de um problema coletivo que é apreendido como seu objeto de estudo, pois a pesquisa-ação é pautada na análise da realidade e tem como objetivo transformá-la, para isso é feita a identificação dos problemas, a busca de possíveis soluções por meio da intervenção dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos.

É importante ressaltar que na pesquisa-ação os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa estão envolvidos de modo participativo ou cooperativo, pois nesta metodologia estes não participam apenas como mero informantes, mas também como pesquisadores de sua realidade e de sua prática.

David Tripp (2005) amplia a definição da pesquisa-ação ao abordá-la como uma forma de investigação-ação onde são utilizadas técnicas de pesquisa consagradas (procedimentos, relevância, originalidade, etc.), para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.

Segundo Michel Thiollent (1992) a pesquisa-ação tem por objetivos:

- a) objetivo prático: colaborar com uma possível solução para o problema da pesquisa através do levantamento de soluções e possibilidade de ações, de modo a também auxiliar os sujeitos envolvidos na realidade investigada a transformar a situação;
- b) objetivo de conhecimento: obter informações, aumentar o conhecimento de determinadas situações, como reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc. e ampliar conhecimentos ao longo da pesquisa.

De acordo com Engel (2000), a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a distância entre a teoria e a prática, pois visa desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. E pode-se dizer que o que a diferencia de outras metodologias de pesquisa é que nela se procura intervir na prática de forma inovadora no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas contribuir com uma possível indicação na etapa final do projeto.

Segundo Heloísa Penteadó e Elsa Garrido (2010) o trabalho de pesquisa-ação se caracteriza por:

- a) uma estreita relação entre teoria e prática;
- b) uma influência recíproca entre o sujeito com o seu objeto de pesquisa: interação ampla e explícita entre o pesquisador e os sujeitos que estão envolvidos no processo em uma dada situação real que está sendo estudada. Todas as ações são conjuntas entre o pesquisador e os participantes, tanto que desta interação resulta a definição de prioridades dos problemas a serem investigados e das possíveis soluções que podem ser encaminhadas;
- c) não se limitar a descrição: busca a explicação e para isso tem como ponto de partida o observável para ir além destas percepções;
- d) os dados coletados no decorrer da pesquisa serem sempre analisados e interpretados no contexto: há o desenvolvimento de dinâmicas coletivas com a finalidade de promover a compreensão dos significados construídos e os que ainda estão em processo de construção e da mesma forma para haver a apreensão da evolução dos participantes;
- e) o conhecimento produzido poder ser utilizado com a finalidade de promover mudanças nos sujeitos e nas circunstâncias em que foram envolvidos: por isso podemos dizer que a pesquisa não se limita à ação, pois a finalidade é que o conhecimento produzido seja utilizado na produção de novos saberes e na emancipação das pessoas;

f) haver um acompanhamento das decisões, das ações e de todas as atividades intencionadas pelos atores.

Podemos dizer que quando o Projeto de Intervenção é fundamentado na perspectiva da pesquisa-ação e é realizado no ambiente escolar o mesmo promove a aproximação, a reflexão e a análise de uma educação contextualizada de acordo com às suas especificidades, pois envolve o conhecimento prévio das dificuldades e problemáticas de uma determinada realidade escolar.

A pesquisa-ensino ao ter como objeto de estudo o ensino escolar, é realizada pelo próprio professor no exercício da docência, isto promove a vivência de condutas investigativas na prática do ensino e a possibilidade de exercê-la como um processo criativo.

Como já abordado anteriormente, a pesquisa-ação tem sido abordada a partir de diferentes perspectivas e isso tem dificultado a visão integrada deste processo de investigação, portanto, com a finalidade de resolver esta problemática Heloísa Penteado (2010) propõe a alteração do termo *pesquisa-ação* para *pesquisa-ensino* onde esta passou a ser apreendida como uma modalidade da pesquisa-ação quando o seu objeto de estudo é o ensino escolar. Esta proposição foi feita com o objetivo de melhor situar a pesquisa-ação e até mesmo de esclarecê-la.

Podemos dizer que se trata de uma docência investigativa, que tem como propósito transformar a prática docente que pode ser aprimorada em algum aspecto, por isso é que a *pesquisa-ensino* é considerada uma modalidade da *pesquisa-ação* e tem como característica a *pesquisa-intervenção*.

A pesquisa-ensino é realizada no ambiente escolar, pois a escola não pode ser mais apreendida como o lugar onde as relações sociais se dão por meio da transmissão e reprodução de informações, mas sim como o lugar de produção de conhecimento, onde sujeitos de diferentes culturas se encontram e interagem entre si e com o conhecimento produzido, valorizado e preservado pela humanidade, vindo de várias áreas, como da ciência, filosofia, arte, etc., cabendo a estes reelaborá-lo a partir de questões e de conhecimentos prévios para transformá-lo em conhecimento escolar.

De acordo com Heloísa Penteado e Elsa Garrido (2010) a pesquisa-ensino contribuiu para: qualificar a prática docente em processo de formação contínua; qualificar a prática da

pesquisa em processo de formação contínua; transformar o professor; transformar o pesquisador; contribuir com a construção de teoria da docência com sólida fundamentação e referendada na ação.

A pesquisa-ensino, segundo as autoras, propõe uma nova concepção do papel do professor que deixa de ser executor para ser protagonista e pesquisador dos problemas no processo de ensino e aprendizagem constatados no exercício de sua prática docente.

Além desta proposição da transformação do professor, a pesquisa-ensino também pode contribuir para a formação inicial de professores, com a produção de conhecimento sobre a cultura docente, que pode ser utilizado como material teórico-prático ao abordar que cada situação de ensino escolar é única e que requer condutas criativas e inventivas do professor, desta forma, pode-se dizer que é um material que demonstra que o professor se forma a cada dia, onde novamente a pesquisa-ensino suprime a necessidade do uso de receitas de condutas prontas e enfatiza a necessidade de se promover uma formação teórica sólida, disponibilizando para isto instrumentos conceituais de intervenção docente, exercício cuidadoso do olhar indagador para a situação de ensino, em que estas duas ações aliadas possam possibilitar uma conduta docente própria.

O desenvolvimento da pesquisa-ensino envolve a interação dos alunos (entre si) com o conhecimento e com o professor, transformando o ato de ensinar em um ensino comunicativo e emancipador, pois este passa a ser questionador e problematizador, desta forma todos os agentes envolvidos no processo exercem autonomia intelectual, socializam o conhecimento e vão apreendendo que este pode ser parcial e estar em constante processo de construção. Além de promover habilidades como o senso crítico, seleção de informações, trabalho em equipe, observação, registro e organização de dados, argumentação, levantamento de hipóteses e de interpretações, etc.

Segundo as autoras, no decorrer da pesquisa-ensino há dois tipos de ação que ocorrem simultaneamente: a ação docente e a ação pesquisadora, por isso é que o professor que opta pela pesquisa-ensino é chamado de *professor-pesquisador*.

Como a pesquisa-ensino envolve a docência investigativa, o *professor-pesquisador* é um *professor-reflexivo*. Sobre este aspecto Heloísa Penteadó e Elsa Garrido (2010) fazem uma ressalva, porque nem todo professor-reflexivo é um professor-pesquisador, pois muitas vezes nas escolas é feito um diagnóstico dos problemas de ensino, pelo professor-pesquisador,

no entanto, as hipóteses elaboradas atribuem a alguém (aluno, pais, coordenadores, direção escolar, etc.) as mazelas do ensino e por sua vez descartam a atuação docente do problema.

Já o professor-pesquisador, que é um professor reflexivo, inclui a docência como uma das variáveis a ser considerada prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem, por isso este problematiza a ação docente para transformá-la e ao fazer isso amplia a *pesquisa-ensino* em *pesquisa-ação crítico estratégica*. Como abordam Heloísa Penteadó e Elsa Garrido (2010, p. 39): “O professor-pesquisador é aquele que ao ensinar pesquisa o seu ensino, toma conhecimento sobre o ensino e sobre a prática docente como cerne do seu ofício”.

Segundo as autoras, melhorias na educação escolar só podem ocorrer por meio de mudanças que partam de dentro da escola e não através de mudanças externas vindas de fora para dentro da escola, feitas por decretos ou propostas que já nos demonstraram seus limites de atuação. Portanto, somente por meio de novas experiências e vivências profissionais é que poderemos superar o modo fragmentado da ação docente, muitas vezes dividido em disciplinas e marcado por rígidas dicotomias entre ensino/pesquisa, teoria/prática, professor/aluno, disciplina/escola/ciência. E a pesquisa-ensino se revela como um recurso promissor para a contínua atualização de conhecimentos no percurso da educação escolar. Produzi-la em um curso de mestrado possibilita ampliar a análise do vivido com a parceria da orientação e especialmente com a contribuição da banca de qualificação.

Como já dito anteriormente, no decorrer do presente trabalho foi realizado um projeto de intervenção, por isso, é que se trata de uma pesquisa-ação de caráter etnográfico. A metodologia etnográfica é um modo de pesquisa qualitativa utilizada por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade (coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social) para posteriormente fazer uma descrição da cultura de um grupo social. Segundo Marli André (1995), tem sido feita uma adaptação da metodologia etnográfica para a área da educação, em que o foco é no processo educativo e, desta forma, alguns requisitos da etnografia não precisam ser necessariamente cumpridos (por exemplo: contato com outras culturas, uso de amplas categorias sociais na análise dos dados que foram coletados no decorrer da pesquisa, etc.). Neste sentido, podemos dizer que na área da educação fazemos estudos de caráter etnográfico e não etnografia.

Um trabalho do tipo etnográfico na área da educação utiliza técnicas da etnografia, como:

- a) observação participativa: há um contato direto do pesquisador com a situação que está sendo pesquisada, isso permite a reconstrução de processos e perceber as relações que configuram a experiência escolar no dia-a-dia. Desta forma, podemos dizer que o pesquisador ao interagir com a situação estudada, esta a afeta e por ela é afetada;
- b) entrevistas intensivas: são utilizadas como instrumentos com a finalidade de aprofundar questões e esclarecer os problemas observados;
- c) documentos: são utilizados para contextualizar a situação que está sendo estudada, explicitar vinculações mais profundas e completar as informações e os dados que foram coletados no decorrer da pesquisa.

Por meio das técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e da contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Assim, o trabalho do tipo etnográfico, na área da educação segundo a autora se caracteriza:

- a) constante interação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa;
- b) o pesquisador é o principal instrumento da coleta e da análise dos dados: o fato de ser uma pessoa, isso o diferencia dos outros tipos de instrumentos, pois de acordo com a situação o mesmo pode modificar a técnica de coleta, rever as questões que estão orientando a pesquisa, localizar novos sujeitos, rever a metodologia que está sendo utilizada no decorrer do trabalho, etc.;
- c) ênfase no processo: no trabalho de caráter etnográfico a ênfase é no processo e não no produto ou nos resultados finais, pois segundo Marli André (1995) as perguntas que norteiam este tipo de pesquisa são: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? A intenção é a de entender a situação estudada no decorrer de seu desenvolvimento;

d) preocupação com o significado: com o que é significativo para os sujeitos envolvidos na pesquisa, por exemplo, como veem a si mesmos, suas experiências e o mundo que os cerca. O pesquisador tenta apreender estas percepções para retratar a visão pessoal dos participantes;

e) trabalho de campo: para realizar o trabalho etnográfico o pesquisador se aproxima de locais, pessoas, situações e eventos mantendo contato direto e prolongado com os mesmos, no entanto, é importante ressaltar que não há a intenção de se modificar o ambiente, pois tanto a situação estudada, como os sujeitos envolvidos são observados em sua manifestação natural. Outro aspecto importante é que o período de permanência do pesquisador no trabalho de campo pode variar muito – de semanas, meses ou anos – de acordo com a disponibilidade do pesquisador, de sua aceitação no grupo, de sua experiência com trabalho de campo, do número de pessoas envolvidas na coleta de dados, etc.;

f) descrição e indução: o pesquisador utiliza uma grande quantidade de dados descritivos, como: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, etc. E busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua comprovação científica, pois tem como um de seus objetivos específicos a descoberta de novos conceitos, relações e novas formas de apreensão da realidade.

A escolha pela metodologia da pesquisa-ação de caráter etnográfico e a elaboração de um Projeto de Intervenção, ocorreu devido as demandas que me levaram a fazer esta pesquisa, ou seja, a trajetória do ensino de arte nas séries iniciais da escola AEJA M. Como estava sendo feito o planejamento desta disciplina, as atividades que estavam sendo propostas e as dificuldades que as professoras polivalentes do Ensino Fundamental I apresentaram ao ministrar aulas de arte, por não possuírem muito conhecimento sobre esta área do conhecimento.

Identifiquei-me com a pesquisa-ação porque no desenvolvimento deste trabalho tive que deixar de ser uma mera executora para ser protagonista e pesquisadora de situações que estavam ocorrendo no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Arte, acabei atuando, como abordam as autoras Heloísa Penteado e Elsa Garrido (2010), como *professor-pesquisador*, *professor-reflexivo*. Sem dizer que o desenvolvimento da pesquisa também alinhou-se com as características desta metodologia de pesquisa: estreita relação entre teoria e prática, influência recíproca entre o sujeito com o seu objeto de pesquisa, o conhecimento

produzido pode ser utilizado com a finalidade de promover mudanças nos sujeitos e nas circunstâncias que foram envolvidas (PENTEADO e GARRIDO, 2010).

Pode-se dizer que a pesquisa do presente trabalho é de caráter etnográfico, por ter utilizado as técnicas da etnografia: observação participativa, documentos e também por se aproximar das características desta metodologia de pesquisa: constante interação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa, o pesquisador ser o principal instrumento da coleta e da análise de dados, ênfase no processo e não no produto ou no resultado final, preocupação com o significado se é algo significativo para os sujeitos envolvidos na pesquisa, trabalho de campo, dados descritivos (ANDRÉ, 1995).

A opção pela elaboração e o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção surgiu como aborda a autora Adriana Costa (2011) da necessidade de atuar em um determinado local após a constatação de uma problemática que se encontra presente na realidade e que precisa ser modificada, como foi o caso na escola em que atuo, onde o planejamento da disciplina de Arte, as atividades que estavam sendo propostas e as dificuldades que as professoras polivalentes das séries iniciais estavam tendo ao ministrar as aulas desta área do conhecimento precisavam ser analisadas e aprimoradas.

O Projeto de Intervenção foi realizado na disciplina de Arte em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamenta I de uma escola de jovens e adultos que fica situada na região central da cidade de São Paulo (denominada por AEJA M) durante o ano letivo de 2016. De acordo com a metodologia de pesquisa adotada foram utilizados como instrumentos: análise de documentos, diário de bordo observação participativa, registro fotográfico e portfólio dos alunos.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1 é feita uma apresentação sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), concepções sobre esta modalidade de ensino, sua trajetória no Brasil e legislações.

No capítulo 2 é abordado sobre o perfil dos alunos da EJA, suas especificidades, dificuldades e expectativas em relação à escola, como estes aprendem, como ocorrem as relações intergeracionais (entre gerações), discute-se a organização e o espaço escolar de acordo com esta modalidade de ensino.

Já no capítulo 3 relato sobre a trajetória da disciplina de Arte, como estava sendo feito o planejamento desta, as atividades que estavam sendo propostas e as dificuldades que estavam sendo enfrentadas, pois na escola de jovens e adultos onde atuo é o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) quem ministra as aulas desta disciplina, são professores polivalentes formados em Pedagogia que geralmente não possuem muito conhecimento sobre esta área, por terem esta lacuna em sua formação, muitas vezes não promovem um ensino de arte de qualidade para seus alunos.

E no quarto capítulo descrevo como foi elaborado o projeto de intervenção na disciplina de Arte na EJA, os referenciais teóricos que foram utilizados, como os conteúdos para as discussões temáticas foram escolhidos, a visita dos alunos à 32ª Bienal de Artes de São Paulo, as proposições que foram feitas e a análise desta proposta de intervenção, se foi significativa ou não para os alunos.

O presente trabalho buscou promover uma reflexão sobre como o ensino de arte tem sido realizado e como o mesmo pode ser aprimorado, compreender as potencialidades de seu ensino na EJA, na esperança de tornar significativa a experiência estética e cultural para este público específico e ampliar as discussões e reflexões sobre a formação de professores que atuam nas séries iniciais.



Este capítulo se abre com uma imagem que foi produzida com palavras selecionadas por mim que geraram o desenho por meio do site: <<https://tagul.com/>>. Estas palavras foram escolhidas por sempre ouvi-las dos meus alunos quando se referem ao ato de estudar.

Com o intuito de promover um melhor entendimento sobre esta modalidade de ensino, este capítulo apresenta a Educação de Jovens e Adultos, as concepções sobre esta modalidade de ensino, sua trajetória no Brasil e legislações.

## **1.1 A Educação de Jovens e Adultos e os Direitos Humanos**

Iniciamos por apresentar a modalidade de ensino: Educação de Jovens e Adultos (mais conhecida pela sigla: EJA, que é como me referirei no decorrer do trabalho) para contextualizar nosso objeto de estudo, e a partir dele, aprofundar a questão do ensino de arte, especificamente na escola onde trabalho, a AEJA M. Antes, porém é necessário explicitar a história deste segmento.

Pode-se dizer que se começa a pensar e discutir sobre educação de adultos após a Segunda Guerra Mundial, com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) com o intuito de se estabelecer uma nova ordem mundial sob novos alicerces ideológicos, com a finalidade de promover a paz, a democracia e fortalecer os direitos humanos básicos.

Como um dos direitos humanos básicos, o direito à educação está presente no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma forma de garantir o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”.

Ao longo da história, houve várias concepções sobre a EJA. Um evento muito importante e significativo para este segmento foi a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) onde este conceito foi debatido, evoluído, construído e continua a sê-lo.

As CONFINTEAs surgem neste cenário do pós-guerra e da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), por isso são de caráter intergovernamental, realizadas a cada doze anos, aproximadamente, pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Tem como objetivo promover a Educação de Adultos (EA) como política pública no mundo e possibilitar o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagens de jovens e adultos na esfera internacional, para isso reúne um imenso repertório com dados e reflexões que nos ajudam a entender melhor o conceito, o contexto e as práticas sobre a educação de adultos no mundo.

A primeira CONFINTEA foi realizada na Dinamarca em 1949, contou com a participação de aproximadamente 100 participantes (30 países membros e Organizações não Governamentais (ONGs)). Sob este contexto, a princípio, a educação de adultos foi apreendida como educação moral, pois a concepção da época era a de que a escola e a educação formal não haviam conseguido formar o ser humano para a paz, de modo a evitar a barbárie da guerra, sendo assim, a necessidade deste período era a de promover uma educação fora da escola, “paralela”, “alternativa”, ou seja, uma educação continuada para jovens e adultos, com a finalidade de contribuir com o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura.

A II CONFINTEA foi realizada no Canadá em 1960, contou com a participação de aproximadamente 200 participantes (50 países membro e ONGs). Sob o contexto do rápido crescimento econômico mundial, teve como principal discussão o papel do Estado na educação de adultos. Desta forma esta passou a ser apreendida de acordo com dois enfoques distintos: a educação de adultos como uma continuação da educação formal, ou seja, como uma *educação permanente* e ao mesmo tempo compreendida como *educação de base* ou *educação comunitária*. Este evento teve como resultado a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos.

Na III CONFINTEA realizada em Tóquio em 1972, contou com 400 participantes (80 países membros e ONGs). Sob o contexto do rápido crescimento econômico e independência de muitos países, principalmente na África, teve como principais discussões: alfabetização, mídia, cultura e aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, a concepção da educação de adultos no momento era a de “*suplência*” da *educação fundamental*, sendo assim, o objetivo da educação de adultos era o de reintroduzir os jovens e adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação. Ao final do evento concluiu-se que a educação de adultos é essencial para o processo de democratização e desenvolvimento econômico, social e cultural das nações e para a aprendizagem ao longo da vida.

Em 1985, em Paris, foi realizada a IV CONFINTEA, contou com aproximadamente 800 participantes (mais de 100 países membros e ONGs). Sob o contexto da crise econômica e conseqüentemente a contenção nos orçamentos públicos, teve como principais discussões: declaração sobre o direito à aprendizagem, papel dos Estados e das ONGs e o uso das novas tecnologias da informação, a partir destas temáticas. Esta conferência se caracterizou por uma *pluralidade de conceitos* sobre a educação de adultos.

A V CONFINTEA, foi realizada na Alemanha em 1997, contou com aproximadamente 1300 participantes (mais de 150 países membros e 500 ONGs). Sob o contexto de Conferências Internacionais que vinham acontecendo na década de 90, teve como tema: aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, participação ativa no desenvolvimento sustentável, equidade e reconhecimento das diferenças, importância de atender as necessidades específicas de alguns grupos: mulheres, comunidades indígenas e grupos minoritários. Nesta conferência, foi aprovada a Declaração de Hamburgo que entende a educação de adultos como um *direito de todos* e se realçou a importância da *diversidade cultural* e temas como a *cultura da paz, educação para a cidadania* e o desenvolvimento sustentável.

Em 2003, houve um evento fora do período estabelecido, influenciado pelas discussões que ocorreram no Fórum Social Mundial de 2002 e 2003, denominado de CONFINTEA + VI realizado na Tailândia com o intuito de discutir o desenvolvimento dos trabalhos e das ações que foram realizadas após as conferências de 5 e 10 anos. Neste evento ainda ressaltaram e enfatizaram a responsabilidade dos países membros implantarem o que foi estipulado na V CONFINTEA em Hamburgo, o comprometimento para a próxima conferência que seria realizada em 2009 e a necessidade de elaborar instrumentos e ferramentas para monitorar a educação de adultos em nível local e global.

A última foi a VI CONFINTEA, realizada no Brasil em 2009, sob o contexto das pós-conferências como os fóruns mundiais sociais (2003 – 2007) e a Assembleia Mundial do Conselho Internacional de Educação de Adultos – ICAE (2007), teve como principais discussões as metas da década do milênio: pobreza, desigualdades, comunicação e informação, mudanças climáticas, migrações, interculturalidade, empregabilidade e sobrevivência, economia solidária, educação emancipadora, globalização do desenvolvimento sustentável, democracia econômica, cultura da paz, gênero, mídia, tecnologia, educação não formal, educação popular, prioridade da alfabetização das pessoas adultas, novas políticas e

legislação que assegurem o direito à educação e à aprendizagem de adultos e monitoramento necessário para garantir a ação e a implementação, sendo todos temas fundamentais para o desenvolvimento mundial.

Este breve relato sobre as CONFINTEAs nos ajuda a perceber as várias concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos ao longo da história e de como este conceito foi sendo construído no âmbito internacional.

## **1.2 O Contexto Histórico da EJA no Brasil**

A análise dos caminhos e os percursos do desenvolvimento da educação nacional e de como a EJA foi se articulando neste processo histórico nos ajuda a melhor compreender sobre as concepções que a sociedade e o próprio Estado construíram sobre esta modalidade de ensino.

Podemos dizer que a EJA se origina de um problema histórico-social que envolve vários aspectos políticos, econômicos e sociais. Da mesma forma, também se encontra atrelada a alterações significativas que ocorreram na educação brasileira ao longo do século XX em que à princípio tínhamos apenas uma situação de âmbito legal e social, permeando a concepção de que ser escolarizado não era algo essencial, fundamental e até mesmo obrigatório. No entanto, esta condição histórica (política, econômica e social) foi se alterando e atualmente ter o Ensino Fundamental e Médio concluídos se tornou um direito de todos.

Segundo Anderson Sartori (2011), no primeiro momento desta trajetória, quando a educação escolar não era considerada prioridade, muitos filhos de trabalhadores, pessoas que viviam (e vivem) em condições econômicas desfavoráveis, crianças e jovens que precisam trabalhar desde cedo para garantir o sustento da família, ficaram do lado de fora da escola, por não terem condições de frequentá-la por diversos fatores, como: distância, situação econômica, etc.

Além destes aspectos ainda temos os problemas do processo de urbanização e do desenvolvimento industrial que ocorreram de forma menos significativa em algumas regiões do país, como nas áreas rurais, por exemplo, que por sua vez gerou o êxodo rural (migração do campo para as cidades) na década de 1950.

Podemos dizer que a partir daí houve o início de uma relação de produção, exploração e exclusão que, infelizmente, perdura até aos dias de hoje na sociedade brasileira que, por sua vez, gerou outro problema: o da exclusão à educação para milhares de brasileiros. No entanto, nas décadas seguintes, com o período da modernização, em que o Brasil passou a ser cada vez mais industrializado, com a entrada de capitais e empresas estrangeiras, pela primeira vez começou a surgir uma certa preocupação com a qualificação do trabalhador, mas que na verdade se tratava mais de uma formação voltada para a indústria e não para a concepção do sujeito como um ator social e histórico.

Todos estes fatores (econômicos, políticos e sociais) contribuíram para um processo de exclusão à educação de milhares de brasileiros, e além destes aspectos ainda temos os problemas educacionais, como: métodos e modelos educativos que envolvem a repetição de conteúdos, currículos que são distantes das realidades deste público específico, falta de condições adequadas que favoreçam a permanência dos educandos no ambiente escolar, acesso a outros espaços sociais, etc.

Com todas estas questões educacionais, os programas de alfabetização que foram realizados pelo governo federal ao longo do século XX não conseguiram efetivamente alfabetizar os estudantes, seja pela questão do tempo em que o trabalho foi desenvolvido ou até mesmo pelos métodos pedagógicos que foram utilizados, como exemplo temos o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que foi realizado no período do governo militar e que será abordado mais adiante.

Continuando a análise sobre o contexto histórico da EJA no Brasil, também é importante analisarmos e refletirmos sobre as constituições brasileiras e as legislações educacionais, pois através de seus marcos legais é possível verificar quais eram as representações e as conceituações sobre vários campos da vida e suas formas de organização (o que é ser cidadão, concepção de direito e de sociedade) por ser um reflexo do movimento social de determinado momento histórico. Para Anderson Sartori (2011), as representações sociais sobre a EJA infelizmente ainda se encontram fundamentadas nestas concepções de décadas atrás, neste sentido, podemos dizer que somos herdeiros de um passado que se não for ressignificado pode ser perpetuado com suas ideias e convicções pelas futuras gerações.

Outro aspecto importante é que ao analisarmos as constituições e as legislações educacionais brasileiras podemos perceber a distância entre o que está designado na lei e o

que acontece na realidade, ou seja, a sua efetivação, pois estar escrito na legislação não quer dizer que o direito seja garantido de fato aos cidadãos, mesmo porque muitas vezes o cumprimento da lei e o ato de fazer a mesma ser cumprida demandam uma série de controles e dispositivos que nem sempre são adequados ou interessantes naquele momento, pois as leis necessitam de uma constante fiscalização, tanto no âmbito público como no social para que realmente se efetivem e garantam a ordem que se quer estabelecer.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é um marco no processo de regularização da educação brasileira, ao definir e organizar modalidades, nomenclaturas, tempos, idades, práticas da oferta de vagas em seus diferentes níveis, etc.

No entanto, esta legislação também sofreu duas alterações de acordo com os períodos históricos do Brasil, sendo assim, temos a primeira LDB conhecida como Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 que por sua vez, ao ser reformulada, gerou duas outras: a Lei 5.540 em 1968 que se refere à reforma da estrutura do ensino superior, e a Lei 5.692 em 1971 que teve como objetivo reformar o ensino primário e médio.

É importante abordar o contexto histórico para melhor compreender sobre a concepção da educação de adultos neste período. Com o golpe militar de 1964 que modifica as relações entre a sociedade e o Estado pela propagação do ideal de um “espírito modernizador”, mas ao mesmo tempo repressor dos movimentos de contestação, o analfabetismo de adultos era um problema a ser enfrentado, pois com o processo de industrialização, as exigências por mão de obra qualificada se tornava crescente.

De modo a resolver esta problemática através da Lei 5.379/67 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o objetivo de erradicar o analfabetismo do país que na década de 1960 contava com aproximadamente quase dezesseis milhões de analfabetos.

O MOBRAL foi criado durante o período militar e só foi extinto com o processo de redemocratização na década de 1980, no entanto, segundo Anderson Sartori (2011) este programa deixou vários estigmas para muitos adultos, pois em determinados locais havia uma concepção muito preconceituosa com os estudantes do MOBRAL que eram apreendidos como ignorantes e miseráveis.

Com o intuito de adequar a educação escolar aos princípios do governo militar foram feitas modificações na LDB 4.024/61: a reforma universitária (Lei 5.540/68) e mudanças na estrutura da educação escolar existente do ensino primário e médio (Lei 5.692/71). No que se refere à educação de adultos é quando surge o termo “ensino supletivo” (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos – Parecer nº 699/72 do Conselho Federal de Educação) e a promoção dos cursos à distância.

Este ensino se destinava a “*suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria*”. Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Os exames, de acordo com o art. 26, ou seriam entregues a “*estabelecimentos oficiais ou reconhecidos*” cuja validade de indicação seria anual, ou “*unificadas na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste*”, cujo polo seria um grau maior de centralização administrativa. E o número de horas, consoante o art. 25, ajustar-se-ia de acordo com o “*tipo especial de aluno a que se destinam*”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular (SARTORI, 2011, p. 53)

O contexto histórico do regime militar apresentava: restrição da participação política e democrática da sociedade, preocupação com a modernização e o processo de industrialização e segundo Anderson Sartori (2011), neste período, a educação de adultos é apreendida de forma técnica, sem preocupação com a aprendizagem ou com especificidade deste público.

Podemos dizer que atualmente muitas práticas pedagógicas que são desenvolvidas na EJA, infelizmente, ainda se encontram relacionadas com a concepção de suplência desta Lei 5.692/71, sem dizer que ainda temos programas que são realizados à distância ou que são semipresenciais. E mesmo com novas legislações e com propostas de práticas diferenciadas de metodologias de ensino, estas concepções ainda são bem difíceis de serem superadas nesta modalidade de ensino.

Neste breve relato sobre o contexto histórico da EJA podemos perceber como o Estado gerou uma dívida histórica com a população ao não ofertar a educação básica como um direito de todos, pois com a crescente demanda de mão-de-obra qualificada para diferentes setores da economia e outros espaços sociais, milhares de jovens e adultos que não frequentaram a

escola passaram a ficar em uma condição de inferioridade social tornando-se, portanto, um problema social a partir da década de 1980.

Neste contexto histórico, a falta ou precariedade de atendimento educacional por parte do Estado (em suas diferentes estâncias), gerou esta situação histórica de baixo nível de escolarização da população brasileira, que a partir da década de 1980, tornou-se um problema social, na qual os governos passam a prestar a atenção e investir, embora nem sempre da forma mais adequada ou atendendo às especificidades destes sujeitos jovens e adultos... Percebe-se que este descompassado histórico é uma dívida que o Estado tem para com sua população, para efetivar a garantia do direito à educação. (SARTORI, 2011, p. 17)

Após muitos anos, com o processo de abertura política na década de 1980 e com o processo de redemocratização, é que se volta a discutir sobre a Constituição da República Federativa do Brasil, pois a sua primeira versão foi escrita no período do regime imperial em 1824, sendo substituída após a mudança do regime político com a Proclamação da República. Em seguida, de acordo com cada período histórico do Brasil (industrialização, urbanização, golpe militar, guerras mundiais, etc.), houve várias alterações feitas por supressões, novas redações ou Emendas. No entanto, abordarei aqui somente a Constituição vigente.

A Constituição de 1988 é a que está em vigor até aos dias de hoje e embora em seu texto original tenha havido uma série de alterações, como já mencionado anteriormente, esta não deixa de ser um marco histórico legal em nosso país, principalmente por ser a legislação que substituiu as constituintes do período militar (1964 – 1985) e por representar a busca pela democracia e a representatividade do povo brasileiro, por ter sido escrita durante o período do processo de abertura política, retomada da democracia e do amplo direito de manifestação e organização, que se refere ao momento histórico em que se buscou garantir os direitos individuais e coletivos após 21 anos de ditadura militar. Porém diante de todos estes aspectos, somente irei abordar sobre como o direito à Educação foi sendo designado. No documento do artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1989, p. 99)

Já o artigo 208 é o que apresenta as garantias e estabelece o dever do Estado com a Educação, no entanto, a sua redação foi alterada pela Emenda Constitucional número 14 de 1996.

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

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação da Emenda Constitucional nº 14, 1996)
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação da Emenda Constitucional nº 14, 1996)
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação da Emenda Constitucional nº 14, 1996)
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.  
§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.  
§ 3º - Competente ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988)

Esta é a legislação vigente que define a educação brasileira na atualidade, desta forma, todas as demais leis tanto em nível federal, estadual ou municipal não podem ser contrárias à Constituição. Sendo assim, qualquer regulamentação proposta na área da educação em todo o território nacional deve estar de acordo ao que está disposto neste artigo.

Ao lermos o artigo fica clara a garantia do direito ao Ensino Fundamental gratuito a todos, independentemente da idade, no entanto, se trata de um direito subjetivo, ou seja, aquele direito em que é necessária a expressão do sujeito para a sua efetivação.

No entanto, mesmo a educação sendo designada como um direito de todos e como um dever do Estado e da família, esta lei não se efetivou para milhares de brasileiros desde a década de 1988. Atualmente a taxa de analfabetismo é de 18 milhões (segundo o Censo Demográfico 2000/2010 do IBGE), ou seja, desta forma podemos dizer que este direito ainda não é garantido para todos os cidadãos e que o Estado não conseguiu resolver a problemática do analfabetismo até aos dias de hoje, perpetuando um quadro de exclusão e desigualdade social. No entanto, é importante ressaltar que esta questão não faz parte de um governo

específico, mas sim da falta de políticas públicas por parte do Estado para a educação em especial a EJA.

Efetivamente, as dificuldades com a educação não são parte de um governo em específico, mas sim de uma construção de Estado Nacional Brasileiro, que tem início efetivamente com a independência do Brasil em 1822. Desta forma, o sistema educacional ou a organização escolar brasileira ganha contornos e direções a partir deste contexto. Falar de educação de jovens e adultos em períodos anteriores a este momento histórico é tratar de uma outra forma de educação, que não tem características ou pertencimento ao que temos de conceito de EJA atualmente. É anacrônico situar as origens da EJA no Brasil, por exemplo, com a vinda dos padres jesuítas no século XVI. Precisamos superar estas visões estereotipadas para avançarmos na construção de uma educação que atenda as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, seja ele docente ou discente. (SARTORI, 2011, p. 24)

Ainda de acordo com o contexto histórico do período do processo de abertura política, na década de 1980, e com a redemocratização no Brasil é que a LDB 4.024/61 foi substituída pela LDB 9.394/96 que é a legislação vigente. No que se refere à educação de adultos é neste momento que a EJA finalmente começa a ser compreendida e incorporada como uma modalidade de ensino dentro da Educação Básica, deixando de ser apreendida como uma suplência e de ficar de fora do chamado ensino regular.

Como aborda Anderson Sartori (2011), é importante ressaltar que a partir desta legislação vigente é que a EJA passa a ser uma modalidade de ensino tão regular como o ensino ministrado às crianças e aos adolescentes que estão na idade considerada como “correta” para estudar e na relação idade-ano escolar adequados.

Em 2008, de acordo com as concepções do governo da época de expandir as escolas e o ensino técnico e profissionalizante, é feita uma modificação no texto original do artigo 37 da LDB 9.394/96 com o intuito de articular os cursos da EJA com a educação profissional.

Porém, mesmo a EJA sendo apreendida como uma modalidade de ensino dentro da Educação Básica como designa a legislação vigente, ainda havia muitos equívocos. Por isso, com a finalidade resolver esta problemática, foram redigidos dois artigos: 1) o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) número 11/2000 que aborda as funções da EJA e a necessidade de: atendimento de grupos marginalizados e excluídos do sistema escolar, cursos, exames, efetividade dentro dos sistemas de ensino, etc.; 2) a Resolução CEB/CNE de 01 de julho de 2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 foi elaborado com a finalidade de promover a compreensão da mudança do estatuto da EJA não somente em seu ordenamento jurídico, mas também sobre a própria concepção do que é esta modalidade de ensino, pois havia a necessidade de se repensar as práticas e as formas de desenvolvimento da educação de jovens e adultos, como: acabar com a noção de ensino supletivo e passar a ser apreendida como modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média. Outro aspecto que também é muito discutido neste Parecer é sobre a educação ao longo da vida, ou seja, o aprender a aprender, a educação continuada, partindo da concepção de que o ser humano é incompleto e que, portanto, deve estar preparado para aprender ao longo da vida, sendo assim, não basta apenas promover a alfabetização e/ou a certificação, mas também ter espaços de aprendizagem contínua e desenvolvimento das habilidades e capacidades, sendo assim, como designa o documento cabe à escola de jovens e adultos promover condições para que os educandos possam continuar aprendendo, independente de terem concluído uma determinada etapa do ensino.

O Parecer também pode ser considerado como um marco que ressignifica as práticas escolares realizadas no decorrer do século XX e atribui três funções para a EJA nesta nova configuração proposta:

1) reparadora: com a finalidade de restaurar o direito negado de um bem real, social como o acesso à Educação, a uma escola de qualidade, a leitura e a escrita que muitas vezes os exclui socialmente, esta função também tem como objetivo atender a demanda das especificidades sócio-culturais e de aprendizagem deste público específico, por isso é que o documento propõe que a EJA tenha seu modelo pedagógico próprio que é fundamental, pois infelizmente ainda temos problemas de materiais didáticos adequados às demandas e necessidades deste público específico que abordem as realidades e vivências cotidianas e considerem as especificidades locais e culturais.

2) equalizadora: com a finalidade de garantir igualdade de direitos e acessos a novas inserções no mercado de trabalho, na vida social, nos espaços de estética e nos canais de participação, garantindo que se distribuam os bens sociais com mais igualdade.

3) permanente e qualificadora: possibilita para as pessoas de todas as idades, sejam adolescentes, jovens, adultos e idosos retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, atualizar

conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências, ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura, descobrir novos campos de atuação como realização de si, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Esta função é o próprio sentido da EJA e tem como finalidade garantir qualificação de vida para todos, pode-se dizer que esta é a mais difícil de ser cumprida, devido muitas escolas de jovens e adultos priorizarem em suas práticas educacionais a aprovação e a certificação escolar.

Já a Resolução CEB/CNE de 01 de julho de 2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos designa vários aspectos para esta modalidade de ensino, como: duração dos cursos, idade mínima para estudar na EJA, certificação, educação à distância, etc.

O direito à educação não se limita apenas às crianças e aos jovens, mas sim para todos, independente da idade, neste sentido, devemos abordar o direito à educação como o direito à educação permanente e emancipadora vinculada aos direitos sociais e humanos por serem todos interdependentes (que envolve condições de equidade e igualdade para todos, por isso deve ser intercultural), pois a educação de adultos envolve o aprender para a vida e para o bem viver.

É importante refletir e assumir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva do direito, que desde a Constituição de 1988, tornou-se um direito de todos os que não tiveram acesso à elevação da escolaridade ou que tiveram esse acesso, mas não puderam dar continuidade. A esse direito junta-se uma concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. (SOUTO, 2011, p. 282).

Este direito deve ser garantido pelo Estado que deve se associar e aproveitar o potencial da sociedade civil para formular políticas públicas de educação, de modo a promover o desenvolvimento de sistemas educacionais que estejam centrados na cooperação e na inclusão, como a de grupos sociais mais vulneráveis como os analfabetos.

Moacir Gadotti (2013) aborda que o analfabetismo de jovens e adultos é o resultado de uma deformação social produzida pela desigualdade econômica, social e cultural, sendo que a educação, independente da idade, é um direito social e humano de todos, no entanto, infelizmente, nos dias de hoje ainda vemos muitos jovens e adultos que tiveram este direito

negado duas vezes, uma na idade própria (infância ou na juventude) e outra na idade adulta (quando precisam retornar aos bancos escolares).

A educação de adultos deve ser uma educação em direitos humanos, para isso os conteúdos, os materiais utilizados e as metodologias de ensino devem abordar esses direitos e os programas devem promover um ambiente em que se possa vivenciá-los, pois a EJA é o espaço da diversidade (de idade, estratos sociais, cultura, etc.) de múltiplas vivências, de relações intergeracionais (entre gerações devido a grande diferença de idade entre os estudantes da EJA), de diálogo entre saberes e culturas.

Moacir Gadotti (2013) ainda ressalta que em muitos países, as políticas públicas apreendem o combate ao analfabetismo como um custo, sendo que na verdade se trata de um investimento, pois a educação tem um impacto não só na vida do indivíduo, mas também social, como na área da saúde (na prevenção de doenças), mercado de trabalho, cidadania, etc., sendo assim, a educação de adultos deve ser uma educação com qualidade social que envolve aspectos socioculturais e socioambientais, neste sentido a questão não envolve apenas o ato de aprender, mas também o que se aprende, quais conteúdos, pois deve ser uma aprendizagem transformadora tanto no conteúdo, como na forma.

Regina Souto (2011) complementa abordando que muitas vezes a Educação de Jovens e Adultos é apreendida como uma forma de alfabetizar e escolarizar pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na infância e na adolescência, no entanto, nos últimos anos esta concepção tem sido muito discutida e analisada, tanto que atualmente tem apresentado alguns desafios, como a necessidade de se pensar a EJA relacionada ao trabalho, sendo importante ressaltar que esta abordagem não envolve apenas a questão empregatícia, pelo contrário, vai além, pois se encontra relacionada com a possibilidade de se promover mediações e diálogos com múltiplas dimensões da realidade social na qual se encontram inseridos estes educandos.

Quanto a isso, existe um indicativo nacional para as políticas de EJA orientando que os cursos oferecidos nesta modalidade devam se pautar pelo entendimento do direito de aprender, e ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas se escolarizar. Esse indicativo acontece quando o sentido da educação de adultos alargou-se para absorver a ideia do *aprender por toda a vida*, sentido da EJA a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA, 2008) como condição indispensável à vida adulta. (SOUTO, 2011, p. 296).

Segundo Anderson Sartori (2011) tem havido muitas mudanças significativas na EJA, tanto legalmente, a partir das legislações vigentes, como no desenvolvimento e envolvimento de diferentes setores dos poderes públicos, com articulações em nível federal, com Ministérios e Secretarias em diversas ações. Pode-se dizer que também tem havido mais possibilidades de participação da sociedade civil nas discussões, e que desta forma, vivemos um momento muito bom em relação às práticas da EJA que romperam de vez com a concepção equivocada de suplência, pelo menos nos papéis, pois infelizmente ainda sabemos que em muitas instituições de ensino a mesma ainda prevalece e se encontra presente, no entanto, um grande avanço, é que agora pensamos em educação ao longo da vida para jovens e adultos, que não se restringe apenas a conquista da certificação que faz parte de um sistema de reconhecimento social, mas como algo que vai além deste aspecto.

Como documento burocrático, o certificado muitas vezes tem sido o motor que conduz jovens e adultos de volta à escola, sem que esta se dê conta de estar diante de uma bela oportunidade de transformar a expectativa inicial dos sujeitos, minimizando seu valor e maximizando o valor do conhecer e da capacidade de jovens e adultos pelos aprendizados realizados. (SOUTO, 2011, p. 306).

É importante ressaltar que a conquista deste direito depende do acesso à educação básica, porém não se trata somente de acesso, mas sim da permanência e da conclusão deste nível de ensino e da promoção de condições para a continuação dos estudos em outros níveis, sem dizer que também se trata do acesso a uma educação de qualidade.

E embora no Brasil haja várias redes de ensino, com várias normatizações em estados e municípios, que nem sempre levam em consideração as especificidades deste público, sem dizer das diversas práticas metodológicas de ensino, nenhuma delas pode ser contrária ao que foi disposto em nível federal.

Segundo Anderson Sartori (2011) a EJA enfrenta alguns problemas, pois muitas destas instituições desconhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e embora a EJA seja considerada uma modalidade da Educação Básica o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) não a contempla e desta forma muitas ações e propostas não são desenvolvidas devido à falta de investimento financeiro.

Moacir Gadotti (2013) complementa as dificuldades enfrentadas por esta modalidade de ensino, como a falta de: esforços, recursos, políticas públicas e de monitoramento dos programas existentes; precariedade na oferta de vagas em escolas de EJA - principalmente na zona rural; pouco incentivo da participação da sociedade civil neste processo; muitos programas de alfabetização ainda não atendem às reais necessidades deste público específico não levando em consideração as culturas e as linguagens locais. Muitos destes alunos já tiveram uma experiência negativa com a escola e ao reincluí-los devemos tomar o cuidado de utilizarmos metodologias e práticas educacionais e culturais que não reproduzam os mesmos erros que foram cometidos no passado pela escola que frequentaram e da qual foram expulsos; infelizmente muitas ações ainda são de caráter compensatório, diante destes aspectos ainda prevalece, desta forma, os altos índices de analfabetismo no Brasil.

A análise e a compreensão do desenvolvimento histórico das políticas públicas e educacionais para a EJA e suas legislações não encerram a discussão por si só, pelo contrário, nos faz pensar e questionar sobre vários aspectos que ainda precisam ser aprimorados pela política pública para esta modalidade de ensino, pois diante do quadro da educação nacional e no que se refere às legislações ainda temos muito a aprimorar, pois ainda há muitas demandas que vão surgindo no espaço social que precisam ser incorporadas no ambiente escolar. Embora atualmente haja reconhecimento da EJA e da diversidade esta ação ainda não se efetivou na prática.

O grande avanço é que desde a Declaração de Hamburgo (1997) e na V CONFINTEA (2008) rompemos com a concepção da EJA como uma educação compensatória ou supletiva para o aluno que “perdeu algo”, a do aluno como cliente, a partir destas ações podemos pensar em como atender as especificidades e as necessidades deste público específico, através da promoção de uma escola de qualidade que tenha como consequência a certificação, mas muito mais do que isto, criar condições para a aprendizagem ao longo da vida e este sim é um dos grandes desafios da EJA.

Nesse sentido faz-se necessário superar uma concepção de EJA pela via da compensação, cujos principais fundamentos são da recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Vale ressaltar que o modelo de EJA tributário da concepção do supletivo baseia-se na ideia da suplência ao ensino fundamental, a ser preenchida com a recuperação dos conteúdos previstos para esta fase da escolaridade da criança. Esse modelo curricular se volta para as atividades *educativas compensatórias*, portanto a escolarização de jovens e adultos nesse modelo se organiza através das representações dos conteúdos que são direcionados

especificamente a crianças e adolescentes, incluindo-se habilidades e compreensões desenvolvidas pelos adultos através de outros canais, como a ideia de pertença a um estado ou país, o sistema monetário, etc. (SOUTO, 2011, p. 300).

Atualmente no Brasil tem sido muito discutida e encontra-se em trâmite a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) documento orientador para a definição do currículo escolar nas redes federais, estaduais e municipais de todo o país. Sua primeira versão foi lançada em 2015 sem qualquer formulação sobre a Educação de Jovens e Adultos que é designada pela LDB 9394/96 como uma modalidade da educação básica. Não haver nenhuma reflexão sobre as especificidades e a diversidade dos estudantes da EJA é algo preocupante.

Após algumas reivindicações de educadores, pesquisadores e da população, a segunda versão do documento divulgada em abril de 2016 aparentava ter uma certa intenção de incluir a Educação de Jovens e Adultos nas discussões sobre o currículo, no entanto, pode-se dizer que foi um pouco superficial, pois onde se lia: “para todas as crianças e adolescentes”, nesta versão foi reescrito para: “crianças, adolescente, jovens e adultos”, ou seja, somente acrescentaram a expressão “jovens e adultos”.

A terceira versão divulgada em abril de 2017 a expressão “jovens e adultos” aparece de maneira menos recorrente e a terminologia adotada é genérica. E a elaboração do documento continua não dando orientações específicas para a modalidade e designa que as adaptações deverão ficar a cargo de estados e municípios que são responsáveis pela adequação às realidades locais. Segundo Maria Helena Guimarães (secretária executiva do MEC) a intenção de não tratar a modalidade da EJA separadamente foi a de não estigmatizar o público da EJA e de não tira-lo da educação regular.

Já de acordo com Hilda Micarello (coordenadora das duas primeiras versões do documento) a intenção não era abordar as modalidades separadamente, mas sim oferecer parâmetros que valessem para toda a educação básica e que quando definidos deverão dialogar com a EJA e com as demais modalidades.

Esta ausência de orientações para a elaboração do currículo para EJA tem gerado muitas críticas por parte de educadores e pesquisadores, pois muitas vezes a modalidade é tratada como coadjuvante nas discussões sobre a educação básica, sendo que é uma modalidade que envolve um público muito heterogêneo e distinto do ensino regular e que desta forma necessita de adaptação tanto dos conteúdos quanto a maneira como são abordados

na sala de aula. Muitos sugerem que na BNCC deveria haver um capítulo especial para a EJA contendo orientações sobre as diferenças desta modalidade em relação ao ensino regular que auxiliaria as redes nas discussões sobre o currículo.

Seria muito importante que fosse realizada alguma reflexão com base em experiências e conhecimentos já produzidos sobre currículo para pessoas que por vários motivos não puderem estudar ou tiveram que deixar a escola, e que após muito tempo voltam a estudar em outra fase de sua vida, quando já acumularam significativas experiências e aprendizagens de vida tanto no âmbito pessoal como no profissional.

Pode-se dizer que não há sentido em se reproduzir os mesmos conteúdos designados para crianças e adolescentes, pois são etapas da vida totalmente diferentes, sem dizer que os estudantes jovens e adultos não aprendem da mesma forma que as crianças. Talvez deveríamos refletir sobre como fazer com que os alunos da EJA tenham novas oportunidades educativas de forma a ampliar suas possibilidades de alcançar novos projetos pessoais?

Desta forma, novamente não houve uma reflexão sobre as especificidades desta modalidade de ensino que abrange milhares de brasileiros, sem dizer, que parece agravar o problema de antes, pois parece tornar ainda mais o currículo homogêneo.

Na cidade de São Paulo com o intuito de atender as especificidades e a diversidade deste público específico, a prefeitura promove a Educação de Jovens e Adultos de diferentes formas:

- *EJA Noturno*: curso presencial com duração de quatro anos dividido em quatro etapas (cada uma delas com 200 dias letivos): Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres) oferecida no período noturno nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs) e Escola Municipais de Educação Bilingue para Surdos (EMEBs).

- *EJA Modular*: curso presencial oferecido no período noturno nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) inscritas no Projeto: EJA Modular, tem como objetivo ampliar o acesso à educação e a conclusão do Ensino Fundamental por meio de flexibilidade curricular, pois apresenta adequação dos componentes curriculares obrigatórios organizados em módulos independentes, não sequenciais, cada um com tempo de duração de 50 dias

letivos e atividades de enriquecimento curricular, divididos em quatro etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Os módulos se desenvolvem em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (equivalente a 3 horas/aula), no entanto, a complementação da carga horária diária de 1 hora e 30 minutos (2 horas/aula) composta por atividades de enriquecimento curricular a presença é optativa para os alunos.

- *Movimento de Alfabetização (MOVA-SP)*: é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e organizações da sociedade civil, com o objetivo de oferecer classes de alfabetização inicial em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, etc. As salas são instaladas em locais que apresentam grandes demandas de alfabetização. As turmas são agrupadas por núcleos e são oferecidas atividades educativas e culturais presenciais por 2 horas e meia, durante quatro dias da semana (de segunda a quinta, pois a sexta-feira é reservada para a capacitação de professores e educadores).

- *Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)*: é uma Unidade Educacional que articula em seu Projeto Político Pedagógico o Ensino Fundamental com Qualificação Profissional Inicial, os cursos são divididos em quatro módulos presenciais: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar), Módulo IV (Final), cada um com duração de 1 ano com 200 dias letivos e são oferecidos nos períodos: manhã, tarde e noite, em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (equivalente a 3 horas/aula). A Qualificação Profissional é elaborada de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental em Itinerários Formativos de acordo com as necessidades da comunidade, respeitando as características locais.

- *Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT)*: oferece cursos profissionalizantes de curta duração nas áreas de: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de automóveis, informática, corte e costura e auxiliar administrativo.

E em janeiro de 2015 divulgou o documento: Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas, com o objetivo de oferecer aos educadores desta modalidade de ensino temas e reflexões sobre a prática pedagógica e docente, com o intuito de ser utilizado como um elemento constitutivo de práticas significativas. O objetivo é que estas temáticas promovam reflexões, novas possibilidades de estudo e planejamento no início e no decorrer do ano letivo para a organização do currículo escolar considerando o perfil dos

educandos e suas necessidades educacionais, culturais e sociais e da mesma forma apontar caminhos que possam nortear a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

O governo do estado de São Paulo também promove a Educação de Jovens e Adultos de diferentes formas por meio de cursos e avaliações:

- *EJA*: oferece cursos presenciais para o Ensino Fundamental e Médio em Módulos referentes a cada ano escolar do ensino regular, com carga horária de quatro horas diárias, de segunda a sexta, cada um com seis meses de duração.

- *Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA)*: oferece cursos com carga horária flexível, no ato da matrícula os alunos recebem o material didático e são orientados a elaborarem um plano de estudos e sempre que tiverem necessidade podem recorrer ao centro para tirar dúvidas com professores presenciais.

- *EJA no sistema prisional*: é um programa oferecido pela Secretaria de Educação onde professores da rede estadual paulista atuam promovendo Ensino Fundamental e Médio em classes escolares situadas em estabelecimentos prisionais, as mesmas são vinculadas as escolas estaduais.

- *Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)*: é oferecido para avaliar estudantes jovens e adultos para a conclusão do Ensino Fundamental, é realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É importante ressaltar que os alunos que não conseguem obter o desempenho necessário para a certificação, podem solicitar o atestado parcial de conclusão nas áreas de conhecimento nas quais conseguiram atingir a pontuação necessária. Desta forma, cada estudante pode prestar o exame sempre que necessário ou concluir as demais disciplinas por meio da EJA ou da CEEJA.

- *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*: é oferecido para avaliar estudantes jovens e adultos para a conclusão do Ensino Médio, é realizada pelo Inep. Da mesma forma que o ENCCEJA, os alunos que não conseguirem obter a pontuação necessária para a certificação podem solicitar o atestado de conclusão parcial, prestar o exame sempre que necessário ou concluir as demais disciplinas por meio da EJA ou da CEEJA.

A Secretaria da Educação do governo do estado de São Paulo desde 2001 tem elaborado Resoluções sobre a Educação de Jovens e Adultos (são ao todo cento e oitenta e

uma e a última foi divulgada em janeiro de 2017) para: organização e funcionamento dos cursos (presenciais, semipresenciais e flexíveis), organização curricular, exames supletivos, fiscalização de certificados de conclusão de curso, processo de cadastramento de alunos, idade mínima para matrícula inicial, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga para o atendimento ao Ensino Fundamental e Médio.

Embora muitos direitos tenham sido conquistados e as Diretrizes Nacionais e Operacionais para a EJA apontem múltiplas possibilidades e investimentos nesta modalidade de ensino, muitas instituições de ensino e docentes as desconhecem, não as discute e desta forma não há a proposição de novos caminhos, novas metodologias, no entanto, todos estes aspectos até aqui mencionados devem servir para que possamos nos pautar e deste modo promover uma educação de qualidade, pois segundo Anderson Sartori (2011): “Trabalhar com a educação de jovens e adultos é assumir o compromisso também de utilizar-se do conhecimento adquirido para intervir na realidade e promover uma educação de jovens e adultos pública, gratuita e de qualidade” (SARTORI, 2011, p. 119).

Estas constatações e a minha própria prática aponta para o que diz Moacir Gadotti (2013) a meta do nosso país não deve ser a de erradicar o analfabetismo, mas sim universalizar a educação para além da Educação Básica. E a educação de adultos deve ser apreendida como elemento fundamental para superar a pobreza e a exclusão social. Não se trata apenas da exclusão de oportunidades e do acesso à educação, mas sim da negação dos direitos e dos conhecimentos das pessoas.

## CAPÍTULO 2. SOBRE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS

### **ABC do Sertão** **Luiz Gonzaga**

Lá no meu sertão pros caboclo lê  
Tem que aprender um outro ABC  
O jota é ji, o éle é lê  
O ésse é si, mas o érre  
Tem nome de rê

Até o ypsilon lá é pissilone  
O eme é mêm, o ene é nê  
O efe é fê, o gê chama-se guê

Na escola é engraçado ouvir-se tanto ê  
A, bê, cê, dê  
Fê, guê, lê, mêm  
Nê, pê, quê, rê  
Tê, vê e zê

“Quem são estes estudantes da EJA que ao mesmo tempo são sociais e singulares? Quem são estes sujeitos constituídos na diversidade, que marcam uma geração e vivem sob a égide das relações intergeracionais? Quem são estes sujeitos que têm sua história, cultura, conhecimento e que, pelo seu modo de ser, exigem da sociedade o direito à igualdade e à participação social?” (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, p. 165).

O estudante adulto é marcado por sua história, cultura, constituição familiar, inserção no mercado de trabalho, todas estas condições devem ser levadas em consideração, pois se traduzem na realidade do educando em diferentes aspectos de suas vidas, como: classe, etnia, gênero, nível de escolaridade, etc. No entanto, nesta diversidade em que cada um tem a sua singularidade, cada um faz a sua contribuição: os jovens com seu entusiasmo e animação e os adultos com suas experiências adquiridas de trabalho e de vida.

Com o intuito de promover uma melhor compreensão sobre quem são os alunos da EJA, este capítulo aborda sobre o perfil destes estudantes, suas especificidades, dificuldades e expectativas em relação à escola, como eles aprendem, como é a interação dos alunos entre si e as questões das relações intergeracionais (entre gerações) no dia-a-dia da sala de aula e no ambiente escolar.

## 2.1 Os estudantes da EJA

Como já abordado anteriormente, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) a EJA é uma modalidade da Educação Básica nas etapas fundamental e média destinada para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou não tiveram a oportunidade de concluírem seus estudos na idade adequada, portanto, para estudar na EJA o jovem deve ter 16 anos completos para efetuar matrícula no Ensino Fundamental, e 18 anos completos para se matricular no Ensino Médio.

Os alunos da EJA se caracterizam por ser um grupo muito heterogêneo em vários aspectos, como: faixa etária, trajetória de vida, são provenientes de diferentes estratos sociais e de diversas regiões do país. Desta forma, possuem uma cultura muito rica (que geralmente é baseada na oralidade) e apresentam diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita (há alunos que nunca foram à escola e outros que já sabem ler e escrever um pouco e que precisam de aprimoramento e/ou dar continuidade em seu processo de aprendizagem), todos estes aspectos os diferencia dos demais segmentos de ensino do sistema educacional.

Atuo como docente na Escola AEJA M desde 2009 e em minhas turmas sempre houve muitos alunos da região nordeste, alguns do norte e poucos do sudeste. Pode-se dizer que esta diversidade cultural é muito boa, pois muitas vezes enriquece as aulas com seus sotaques gostosos, dicas domésticas, culinárias, experiências de vida, trabalho no campo e até mesmo remédios naturais. E sobre esta questão das regiões é muito interessante que os estudantes que são do nordeste têm o hábito de dizer que vieram do norte e se referem a região sudeste como sendo sul.

Por isso, podemos dizer que existem muitas realidades sócio-econômicas e sócio-culturais dentro da sala de aula, em que cada aluno tem a sua história de vida e possui conhecimentos que foram adquiridos através de suas vivências e experiências. A maioria destes alunos não estudaram porque realmente não tiveram oportunidade, por trabalharem desde criança ou porque tiveram que cuidar dos irmãos para ajudar a família. Realmente se trata de um povo batalhador e trabalhador, que chega na sala de aula com baixa estima, mas com muita vontade de aprender.

Essa não é uma realidade hegemônica nos cursos de EJA, principalmente entre os educandos que frequentam os cursos no nível do ensino fundamental. Pois, na maioria das situações, os educandos adultos têm uma passagem curta e não sistemática pela escola, são trabalhadores e trabalhadoras pertencentes às classes populares e desempenham tarefas árduas e duras em seu dia a dia e que não faz parte do cotidiano a prática da leitura. (SOUTO, 2011, p. 290).

Nestes oito anos como docente na EJA já tive a oportunidade de conhecer muitas histórias, alunos que não podiam ir para a escola porque trabalham desde crianças na roça para ajudar no sustento da família; estudantes que devido à família não ter condições de educa-los foram doados para outra família e que desde criança trabalhavam como empregados domésticos; pais que falavam para os filhos que a única coisa importante era saber escrever o próprio nome porque mais uma vez priorizavam o trabalho para garantir a sobrevivência da família; educandos que nunca foram à escola porque esta ficava a quilômetros de distância de onde moravam, entre outros casos.

A desvalorização que os alunos da EJA fazem de si é abordada por Maria Laffin (2011) que considera que esta imagem foi construída socialmente através das relações destes sujeitos com o mundo e com o conhecimento, que é algo supervalorizado socialmente. Desta forma, a desvalorização não está no indivíduo em si, pois se trata de uma imagem que foi construída por ele mesmo em situações que envolvia o uso do “saber”, havendo a percepção da ausência ou da dificuldade em lidar com o mesmo, e da distância que há entre ele e este “saber”.

Ao mesmo tempo que possuem esta desvalorização de si, quando os jovens e adultos ingressam no processo de escolarização, ao lidar com o conhecimento escolar apreendem não somente sobre as suas próprias dificuldades, mas também sobre as suas potencialidades, capacidades e criam diferentes estratégias para lidar com isto.

Paulo Freire (2013) descreve e ilustra muito bem a imagem que os alunos da EJA fazem de si mesmos ao abordar que os oprimidos, em sua relação com o mundo, não se percebem como quem “conhece” algo, como quem tem um conhecimento, desta forma descreem de si mesmos e, assim, assumem uma característica de autodesvalia. E é neste sentido, que surge a necessidade de se promover uma educação cada vez mais dialógica e emancipatória com a finalidade de se contribuir para a construção de uma outra autoimagem dos sujeitos, em que os mesmos se percebam também como possuidores de conhecimentos

(que necessariamente não são aqueles reconhecidos e valorizados pela escola ou pela sociedade) e como capazes de pensar certo também.

Sendo assim, o perfil destes alunos é o de que, embora tenham dificuldade de acesso ao mundo letrado, têm muito a dizer com suas experiências e sabedorias, elementos constituintes de suas vidas. Segundo Dóris Furini, Olga Durand e Pollyana Santos (2011) os educandos da EJA são homens e mulheres que em sua maioria provêm de segmentos populares, que nos trazem uma história de vida e vivências de desigualdades sociais perante o mundo e a escola e que, portanto, são sujeitos adultos que precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo, e estas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais podem ser utilizadas para promover situações de aprendizagem.

Para pensarmos sobre o *sujeito adulto* que frequenta a EJA precisamos nos reportar a algumas características que lhes situam: a *heterogeneidade desse público*, seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas *habilidades* enfim, suas vivências tornam-se de suma importância para a construção de uma proposta educativa, que considere suas especificidades, suas diversidades. É fundamental perceber que é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade. (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, p. 182)

Outra característica marcante deste grupo é a relação ambígua entre *interesse e desejo de sucesso* versus *insegurança e medo* no processo de escolarização, isto ocorre porque muitos adultos quando voltam a estudar estão marcados por vários constrangimentos sociais, barreiras que tiveram que enfrentar em suas vidas devido à falta de estudos, neste sentido, pode-se dizer que quando decidem voltar a estudar com certeza já enfrentaram e superaram vários desafios pessoais para se tornarem estudantes.

Nos momentos de conversa do dia-a-dia da sala de aula, podemos perceber que as falas destes estudantes são carregadas de certa preocupação e insegurança por não saberem como o “outro” o vê e o que pensará a seu respeito, sem dizer que são estudantes de gerações diferenciadas que convivem em um mesmo espaço e constroem saberes e conhecimentos juntos.

Também é importante ressaltar que devido à heterogeneidade dos estudantes da EJA (geração, gênero, etnia, origem rural ou urbana) também teremos diferentes objetivos e

expectativas destes sujeitos em relação ao que desejam da escola. Podemos identificar e/ou tentar compreender esta variedade de anseios através do recorte geracional, por exemplo, pois jovens e adultos podem apresentar diferentes expectativas e desta forma atribuir diversos sentidos e significados ao espaço escolar, como estabelecimento de outras relações, sociabilidades e construção de outras subjetividades, pois estes educandos trazem para o espaço escolar o que os constituíram como sujeitos ao longo da vida (visões de mundo, crenças, culturas, etc.). Trata-se, portanto, de sujeitos socioculturais, exigindo que deixemos de ter uma concepção homogênea e universalizante desta modalidade de ensino para uma visão heterogênea, que implica por sua vez em uma mudança significativa no modo como apreendemos a escola, o ensino e os estudantes.

Pollyana Santos (2011) nos traz dados de pesquisa que abordam que quando o retorno ao processo de escolarização de estudantes da EJA ocorre em meios urbanos, os educandos apresentam geralmente como expectativas: “desejo de saber; melhoria das chances de inserção no mercado de trabalho; ascensão social por meio do domínio dos saberes considerados socialmente legítimos, que os tornariam aptos a prestar concursos públicos; superação do preconceito sofrido por eles por não dominarem esses mesmos saberes e, conseqüentemente, elevação da auto-estima; encontro de espaços de sociabilidade” (SANTOS, 2011, p. 199).

Em minha experiência, ao interagir com os alunos para melhor conhecê-los, quando pergunto sobre o que esperam da escola, muitos me dizem que querem realizar o sonho de aprender ler e escrever, ler livros e revistas, escrever cartas e bilhetes, recuperar o tempo perdido, arrumar um trabalho melhor, melhorar de vida, não ser mais enganado por não ter conhecimento, querem entender as coisas do dia-a-dia, do mundo e o que passa no jornal, poder fazer as coisas sozinho sem tem que depender de alguém.

Regina Souto (2011) também nos traz dados de uma pesquisa que foi realizada nos anos de 2007 a 2008 com 13 alunos do curso de EJA da Secretaria Municipal de Florianópolis, que tinha como objetivo conhecer os sujeitos desta modalidade de ensino; uma das perguntas feita aos mesmos era: Por que você parou de estudar? E as respostas foram as mais variadas: “porque precisei trabalhar; porque não tinha escola perto da minha casa; porque casei; porque reprovei algumas vezes e então desisti, etc.” (SOUTO, 2011, p. 288).

Na escola de jovens e adultos onde atuo como docente nas primeiras semanas de aula fazemos sondagem com o intuito de melhor conhecer os alunos e saber sobre os conhecimentos que os mesmos já possuem, em um destes dias sempre pergunto: “Por que parou de estudar? E o que o motivou a voltar a estudar?” Muitos me respondem que pararam de estudar porque não tiveram a oportunidade, porque tinham que trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família e não tinham tempo de estudar, porque a escola ficava muito distante de onde moravam, etc. E sobre o que os motivou a voltar a estudar, dizem que foi para aprender a ler, escrever, fazer saque e depósito no banco, preencher cheque (“porque é muito vergonhoso quando alguém pede para você ler um papel e você não saber”), porque tem vontade de crescer, saber falar bem, se expressar melhor, escrever o português corretamente, etc.

Ao analisarmos as respostas, podemos dizer que são simples e objetivas, mas que, no entanto, se encontram relacionadas e carregadas por imagens e lembranças de outros tempos (como a infância e a adolescência), espaços, costumes e valores, tanto na pesquisa em Florianópolis como na que fiz com os meus estudantes.

Além destes aspectos também devemos levar em consideração que os alunos da EJA enfrentam várias dificuldades para se manterem na escola, como conciliar trabalho, família, lazer e estudos e acabam desenvolvendo estratégias para superar estas barreiras, pode-se dizer que um dos fatores que contribuem para reforçar a motivação e a persistência em estudar são as relações que vão sendo construídas entre os sujeitos (estudantes e professores) que tornam o espaço escolar um espaço de reconhecimento e aprendizagem. De acordo com Pollyana Santos (2011, p. 201): “O espaço praticado da EJA se concretiza quando esses sujeitos se percebem como sujeitos de direitos, valorizados em suas trajetórias de vida, sonhos e projetos frente à escolarização”.

Creio que tanto a escola de jovens e adultos como próprio professor da EJA devem aprender a ser flexível, porque realmente muitas vezes os alunos têm muita dificuldade em conciliar trabalho, família e escola, muitos alunos que chegam atrasados na primeira aula por causa do trabalho, alguns vêm direto do trabalho, trabalham no período da tarde e da noite, estudam de manhã e chegam exaustos na escola; outros trabalham de manhã, estudam à tarde e voltam para o trabalho à noite; muitos trabalham durante o dia e estudam à noite, a maioria não tem tempo nem de cuidar da própria saúde porque é muito difícil faltar no trabalho para ir ao médico, ou fazer o tratamento de que precisam. Mães que não têm tempo de ficar em casa

e cuidar dos filhos. É uma rotina e jornada muito puxadas, muitos não têm tempo para si e nem para estudar, se o professor não os motivá-los e ser flexível muitos desistem. Muitas vezes já me emocionei quando alguns alunos me disseram que ainda estavam na escola estudando por minha causa e porque não deixei eles desistirem.

Outro aspecto marcante que também surge a partir de toda esta heterogeneidade formada por jovens, adultos e idosos é a questão do tempo, pois o tempo interno de cada estudante é diferente e por sua vez promovem diferentes formas de lidar com o tempo externo da escola. Desta forma, surgem alguns paradoxos como o tempo homogeneizado para a aprendizagem, o ritmo das aulas *versus* os sonhos, os desejos e as expectativas de cada educando. O tempo da organização da rotina escolar *versus* o tempo que organiza a rotina da vida dos estudantes.

De acordo com Maria Laffin (2011) na EJA a prática docente é diferente da escola “regular” que possui um conteúdo programático definido, em que todos os alunos devem aprendê-lo ao mesmo tempo, como se todos tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem. No entanto, isto não é possível no processo de escolarização de jovens e adultos, onde muitas vezes na mesma sala de aula há alunos com diferentes níveis de conhecimento. Desta forma podemos dizer que o professor da EJA atua como mediador para lidar com todos estes fatores, organizando diferentes modos de lidar com a diversidade ao organizar as atividades propostas, sendo assim, pode-se dizer que o trabalho na EJA possui uma certa particularidade, pois deve haver flexibilidade na organização metodológica e curricular para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e com as diferenças de apropriação do conhecimento. Portanto, esta modalidade de ensino tem como objetivo atender as reais necessidades dos sujeitos jovens e adultos, desta forma não se trata de um processo de individualização e homogeneização das práticas escolares. Pode-se dizer que o mesmo ocorre com relação ao espaço escolar: o espaço somente destinado ao estudo marcado pelo tempo do entrar e sair para assistir às aulas *versus* o espaço único do descanso (ou do cansaço para os que vêm direto do trabalho) *versus* um espaço para encontrar amigos e tecer outras sociabilidades.

Já trabalhei com turmas que tinham três níveis de conhecimentos diferentes: alunos que não sabiam ler e escrever, alunos que somente conheciam as sílabas e alunos que já sabiam ler e escrever um pouco, mas que precisavam de aprimoramento. No começo é um pouco difícil e o professor acha que precisa dar três aulas diferentes, mas aos poucos vamos nos adaptando. Sempre falo que devemos ter uma carta na manga, atividades coringas. Muitas

vezes já dividi a lousa em duas partes e a turma em grupos. Creio que o professor da EJA deve estar preparado para qualquer tipo de situação ao lidar com diferentes turmas e alunos com diversos níveis de conhecimento. Talvez, muitos professores do ensino regular achem esta situação insana e impossível de ser trabalhada, muitas colegas de trabalho me dizem que não saberiam o que fazer se tivessem que trabalhar nestas condições.

Podemos dizer que a educação de jovens e adultos deve ser um processo de escolarização que respeita e procura articular o processo pedagógico às particularidades dos educandos. Estas particularidades envolvem necessidade de flexibilização tanto curricular como de organização e validação do tempo escolar.

Os estudantes da EJA estão em busca do seu direito fundamental de escolarização, pois anseiam pela conquista de novos conhecimentos, por viverem em uma sociedade que os exclui da oportunidade da vivência estética, da igualdade e da liberdade que também reflete no mercado de trabalho, vida social e na participação política.

Sendo assim, pode-se dizer que a EJA deve constituir uma identidade própria, onde o fazer pedagógico, por meio de práticas docentes humanizadoras e solidárias, tenha como objetivo promover a conquista de igualdade de direitos por parte de seus educandos e de seus educadores.

Outro aspecto importante é como se dá a interação dos alunos entre si na EJA, no dia-a-dia da sala de aula e no ambiente escolar, segundo Dóris Furini, Olga Durand e Pollyana Santos (2011), as relações se caracterizam por se constituírem na diversidade em espaço de relações intergeracionais (entre gerações), que envolve continuidade e descontinuidade, interações e conflitos que são trazidos à tona na coabitação da sala de aula por meio da exposição de trajetórias, experiências diferenciadas e sabedorias acumuladas, sendo todas relacionadas e contextualizadas por suas diversidades e culturas. No entanto, é importante ressaltar, que embora estas interações ocorram na diversidade, estas relações também requerem o reconhecimento destes sujeitos, que primam por suas individualidades, autonomia, participação social, pelo direito de estudar, completar o ensino fundamental, chegar em outros níveis de ensino, com a esperança de novas e melhores oportunidades de trabalho e de vida.

Algumas vezes, a interação entre os jovens e adultos pode apresentar relacionamentos apromblemáticos (é uma relação não conflituosa, onde prevalece a convivência harmoniosa

entre as gerações) ou problemáticos (quando os adultos apreendem os jovens como ameaçadores, ficam irritados com a cultura juvenil, muitas vezes concebida como contracultura).

Com base nestes estudos é possível perceber que, os sujeitos jovens, enquanto estudantes que demarcam a Juvenilização da EJA e os sujeitos adultos, enquanto estudantes, que marcam presenças na EJA, pelas suas experiências acumuladas e trabalho e de vida, para a real construção da relação destes sujeitos e a constituição dos seus direitos a educação, faz-se necessário que novos e aguçados olhares sejam feitos, no que tange a organização política pedagógica desta modalidade de ensino. (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, P. 183)

E é por meio desta diversidade de idades e trajetórias de vida, que jovens e adultos na EJA se relacionam e tornam possível a construção e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências e valores que contribuem não somente para a realização de si, mas também para o reconhecimento do outro como sujeito.

Já tive turmas em que a diferença de idade era grande, pois tinha desde alunos com 16 anos a alunos com 80 anos. Em alguns momentos é um pouco difícil porque os mais novos ficam inquietos com o ritmo mais lento dos mais velhos, em outros momentos, os alunos mais velhos servem como conselheiros para os mais jovens, às vezes uns ajudam os outros na realização das atividades propostas, também há alunos idosos que já implicam com qualquer comportamento ou atitude dos alunos mais novos. Da mesma forma, já tive alguns alunos que ficaram espantados e/ou constrangidos ao saberem que tinham a mesma idade que a minha, mas no geral, posso dizer que é importante o professor lidar e administrar estas questões dos relacionamentos intergeracionais, com o tempo os alunos vão interagindo entre si, vão se conhecendo melhor e no decorrer do semestre vão aprendendo a se respeitar, a conviver juntos, vão fazendo amizade e se cria um ambiente gostoso e harmonioso na sala de aula.

De acordo com Dóris Furini, Olga Durand e Pollyana Santos (2011), os sujeitos da EJA apresentam algumas características inerentes, como: a) age no e sobre o mundo; b) encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; c) se produz ele mesmo, e é produzido, por outros; d) não admite que possa ser mais ou menos sujeitos, nem que possa estar privado da sua capacidade de ser sujeito.

Neste processo de socialização, os sujeitos apresentam de forma específica seu posicionamento, interesses, normas e papéis que lhes são propostos ou impostos e para que

realmente possamos entender estes aspectos precisamos conhecer, estudar e analisar a realidade social destes educandos.

## **2.2 A aprendizagem de jovens e adultos**

Durante muito tempo e até mesmo nos dias de hoje ainda temos a concepção equivocada de que para haver aprendizagem é necessário que se tenha ensino ou vice-versa, por isso é que em muitas instituições de ensino a aprendizagem ainda fica centrada na figura do professor, que por sua vez, deve assumir total responsabilidade e controle pelo processo.

Paulo Freire (2010) complementa abordando que no processo de conhecer, ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, pois historicamente fomos aprendendo socialmente e apreendemos que era possível ensinar, foi aprendendo que percebemos a necessidade de se pensar em maneiras, caminhos e métodos de ensinar.

Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendiz em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2010, p. 24)

Segundo Carlos DeAquino (2007), pesquisas recentes têm demonstrado que alunos adultos que possuem mais maturidade devido ao acúmulo de experiências e vivências possuem uma postura mais crítica e que por isso, em seu processo de aprendizagem, têm a necessidade de participar de modo mais ativo. A partir desta problemática: de como os adultos aprendem, houve mais iniciativas de estudos e pesquisas, desta forma foram surgindo novas abordagens de aprendizagem para este público específico como a *Andragogia* e a *Heutagogia*.

A *Andragogia* é definida como a arte e a ciência que ajuda os adultos a aprender e tem a concepção da educação centrada no aprendiz (pessoas de todas as idades), a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno. Segundo Knowles (1980) a abordagem andragógica é fundamentada de acordo com a capacidade, necessidade e interesse dos alunos de assumirem a responsabilidade pela aprendizagem, como: o posicionamento do educando deixa de ser dependente para ser independente ou

autodirecionado; os estudantes possuem experiência e vivências que podem ser utilizadas como referência para contextualizar e promover a aprendizagem; a prontidão para aprender é cada vez mais associada com as tarefas e os papéis sociais que os alunos desempenham; mudança na concepção de tempo e de conteúdos que devem ser apreendidos (do adiamento para o imediatismo, e de uma aprendizagem centrada em assuntos para uma que é focada no desempenho).

Já a *Heutagogia* é uma abordagem de aprendizagem que se refere à auto-aprendizagem, desta forma o aprendiz fica sozinho no processo, não há a figura do professor ou do facilitador. Esta nova concepção de educação se encontra de acordo com as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos da contemporaneidade ao estar alinhada com as novas tecnologias, o uso de multimídias e ambientes virtuais como a Educação a Distância (EAD) que estimulam um desenvolvimento individualizado de competências.

De modo geral as abordagens de aprendizagem apresentam diferenças significativas como a maneira de abordar o aprendiz, o ambiente de aprendizagem e a forma como ocorre a interação entre professor e aluno. Estes são aspectos fundamentais que devem ser levados em consideração quando o objetivo é promover uma educação de qualidade para jovens e adultos, pois muitas vezes por causa de equívocos é que há um distanciamento abismal entre professores e alunos, fracasso escolar, falta de alinhamento de expectativas de alunos e professores. Estes fatores, por sua vez, geram desistência, frustração ou o não comprometimento com a aprendizagem por parte dos alunos. No entanto, podemos questionar: será que estas abordagens de aprendizagem são realmente eficazes para atender a todas as necessidades dos alunos jovens e adultos?

Segundo Carlos DeAquino (2007), na verdade existe um *contínuo pedagógico-andragógico* que tem dois extremos, de um lado a Pedagogia (aprendizagem direcionada com foco no conteúdo) e do outro a Andragogia (aprendizagem facilitada com foco no processo, no desenvolvimento ou no aprimoramento de habilidades mentais críticas) e na região intermediária deste intervalo temos a compreensão e a aplicação de conhecimentos e habilidades. Neste sentido, a eficiência do processo de aprendizagem depende dos professores e gestores educacionais saberem se mover neste intervalo e da mesma forma saberem combinar corretamente ambas abordagens de acordo com a situação e a necessidade dos alunos, pois não podemos generalizar, presumindo que todos os adultos podem ter melhor desempenho em um ambiente que é centrado no aluno, pois muitos não estão dispostos e

ainda não estão prontos para assumir total responsabilidade pelo seu aprendizado, da mesma forma nem todos possuem um grande acúmulo de vivências e experiências ao longo da vida que podem ser utilizados como recursos para a aprendizagem (pelo contrário, muitos deles tiveram a infância comprometida por trabalharem desde crianças e que por isso apresentam defasagem de algumas habilidades), da mesma forma nem todos os adultos apresentam motivação interna para aprender, alguns necessitam também de fatores externos como avaliação de desempenho, trabalho em grupo, etc.

É importante na educação de jovens e adultos considerarmos o contínuo pedagógico-andragógico no processo de aprendizagem, pois independente da idade e da maturidade do educando cada um irá se posicionar neste intervalo de diferentes formas ora mais próximo da extremidade pedagógica (abordagem de aprendizagem mais direcionada) e em outros momentos ficando mais próximo da extremidade andragógica (abordagem facilitada da aprendizagem), sem dizer que isso depende de inúmeros fatores, como: “o nível de desenvolvimento intelectual do aprendiz; as experiências educacionais anteriores dos alunos; os seus estilos de aprendizagem e os objetivos educacionais; ambiente educacional; ambiente externo” (DEAQUINO, 2007, p. 15).

Em minha experiência como docente na EJA, percebo o contínuo pedagógico no dia-a-dia da sala de aula e que o mesmo se encontra presente na mesma turma e não que este posicionamento vá se modificando ao longo dos anos escolares. Como já abordado anteriormente, as minhas turmas na EJA sempre foram muito heterogêneas tanto em idade como em níveis de conhecimento, percebo que há alguns alunos que têm mais dificuldade e que precisam de mais ajuda e atenção para conseguirem avançar em seu processo de aprendizagem e se aproximam mais da extremidade pedagógica, outros alunos já conseguem compreender a explicação da professora e a atividade proposta e são mais autônomos e independentes, desta forma se aproximam mais da extremidade andragógica.

Além destes fatores mencionados, existem outros que também devem ser levados em consideração e que podem influenciar significativamente para tornar o processo de aprendizagem cada vez mais eficiente e eficaz: *as experiências educacionais anteriores dos alunos* (pode auxiliar o professor a melhor se posicionar no contínuo pedagógico-andragógico); *o ambiente educacional* (tanto interno - que muitas vezes nos mostra qual é a concepção de aprendizagem das instituições de ensino, por exemplo, se se trata de uma escola que trabalha mais com a abordagem tradicional, a probabilidade dos professores utilizarem

metodologias de ensino mais atuais que envolvem mais interação entre os alunos e a aplicação dos conhecimentos que foram apreendidos é muito baixa; - como o externo - cobranças por resultados de instituições governamentais ou da sociedade, apoio da comunidade, etc.); *postura proativa do professor* (a proatividade deve ser expressa de diferentes formas: conhecer a turma – formação, experiências anteriores e saber quais são as expectativas dos alunos - elaborar uma abordagem de aprendizagem que melhor atenda às necessidades de aprendizado da turma, demonstrar que acredita na capacidade de aprender dos educandos e contextualizar a aprendizagem, pois torna esta mais interessante e significativa quando o aprendiz sabe que aquele conhecimento pode e poderá ser utilizado tanto em sua vida pessoal como na profissional, desta forma todo conteúdo que deve ser apreendido deve ser trabalhado, avaliado e modificado em função das necessidades cotidianas dos alunos (DEAQUINO, 2007).

Além destas questões pedagógicas e metodológicas, a autora Dóris Furini (2011) propõe que reflitamos sobre quem são os estudantes da EJA, como é a relação destes alunos com o conhecimento, como é o processo de construção do conhecimento destes educandos e quais conhecimentos já possuem. Regina Souto (2011) ressalta a importância de conhecermos as experiências de diversos tipos de aprendizagens relacionadas à vida dos jovens e adultos, isto envolve conhecermos e reconhecermos a trajetória de vida destes educandos.

Alguns autores que pesquisam sobre a EJA no Brasil assinalam a importância de compreender que o sujeito de EJA se forma em processos contínuos de aprendizado, não representados necessariamente pela escola, mas pelos múltiplos espaços sociais que interagem nas suas relações sociais, como no mundo do trabalho, na família, na rua, na cidade, nas instituições de ensino, em entidades religiosas, nas associações de bairros, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais multimídias, cotidianamente e o tempo todo. (SOUTO, 2011, p. 292)

Paulo Freire (2010) nos faz refletir sobre outro aspecto: de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, neste sentido, cabe ao professor e à escola o dever não só de respeitar os saberes que os educandos já possuem (que foram construídos socialmente na prática comunitária), mas também o de se discutir com os mesmos a razão de ser destes saberes e sobre o ensino destes conteúdos.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a

vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2010, p. 30)

Ao pensarmos sobre estes aspectos percebemos a importância de procurarmos conhecer os percursos de aprendizado, de construção do conhecimento dos jovens e adultos, no entanto, devemos nos questionar: quais conhecimentos? Para isso temos que ampliar o nosso olhar, porque surge a necessidade de olharmos para além do aluno e dos muros da escola. Sendo assim, temos que reconhecer que muito antes destes estudantes ingressarem na escola, os mesmos já construíram muitos conhecimentos e já adquiriram múltiplos saberes, desta forma precisamos conhecer quais foram as trajetórias dos aprendizados destes jovens e adultos que frequentam a EJA.

Na escola de jovens e adultos em que trabalho, as duas primeiras semanas utilizamos para conhecer os alunos, fazemos dinâmicas de apresentação, pedimos para eles se apresentarem (geralmente pedimos para dizer onde nasceram, qual é a profissão que exercem, o que esperam da escola, etc.), fazemos sondagem de conhecimentos de leitura, escrita e matemática. Nestes primeiros dias de aula as professoras procuram ser mais atenciosas do que já são com o objetivo de acolher, conhecer os alunos e promover a interação da turma.

Há uma grande diversidade de percursos que constitui estes sujeitos, como: muitos conhecimentos foram construídos em outros espaços de socialização que vão além da escola, vivências em determinadas culturas, membros de grupos específicos (grupos de jovens, da igreja, etc.), sem dizer que estes jovens e adultos quando chegam à escola e à sala de aula possuem códigos de linguagem, de comunicação e modos de expressão próprios.

Todos estes aspectos nos mostram a importância de conhecermos estes diferentes percursos de construção do conhecimento e de diversidade de experiências que foram vivenciadas para além dos muros da escola, que contribuíram significativamente para a formação da identidade, de modos específicos de ser e de se mover no mundo destes educandos e isso nos ajudará a melhor compreendê-los e ajudá-los, até mesmo para que possamos promover de fato um ensino de qualidade, que seja significativo e até mesmo transformador para a vida destes jovens e adultos.

Outro aspecto importante, é que quando estes educandos estão na sala de aula a relação do aprender e do processo de se constituir como sujeito estão ambos imbricados o

tempo todo e a partir daí podemos dizer que já começam a surgir para estes educandos alguns desafios e inquietações para os quais o professor deve perceber e estar apto para auxiliá-los: “quem sou eu, para os outros e para mim mesmo? Eu que sou capaz de aprender isso ou eu que não consigo aprender? Esses elementos constituem um mosaico no qual nos sentimos aptos a fazer/aprender determinadas coisas e incapazes de fazer/aprender outras” (FURINI, 2011, p. 214).

Dóris Furini (2011) nos chama a atenção ao abordar que a partir da perspectiva da Psicologia da Educação devemos levar em consideração que o ser humano é sempre localizado histórica e socialmente e isso ocorre de modos diversos e de formas específicas.

Diante de toda esta diversidade de percursos de construção de conhecimento e de vivências percorridas por estes estudantes ao longo da vida, será que a escola se encontra apta para lidar com todos estes aspectos? Geralmente quando os jovens e adultos ingressam em uma instituição de ensino de EJA o que encontram é uma estrutura que não está organizada e preparada para isso porque a mesma possui sua cultura própria e mecanismos de reprodução e manutenção desta. Em muitos casos há um descompasso entre o modo como os jovens e adultos aprendem com o modo como a escola ensina. Cabendo apenas aos alunos se enquadrar à escola com a sua organização do tempo, do espaço e das atividades e saber o seu lugar, sua posição, sua hora de falar e de calar. Pode-se dizer que muitas escolas não se importam com as trajetórias dos aprendizados e com a história de vida destes alunos jovens e adultos, pelo contrário apenas priorizam o ensino de conteúdos.

Não se trata de desqualificar a importância da escola, pelo contrário, todos sabemos da relevância dos conhecimentos que adquirimos neste espaço, além da socialização e da construção de vínculos, mas também não podemos deixar de analisá-la criticamente para que possamos aprimorá-la.

O processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos envolve vários aspectos que devem ser analisados e levados em consideração e que vão além da questão etária e de uma especificidade cultural. Para procurarmos entender como este público específico pensa e aprende muitas vezes é necessário refletirmos sobre alguns aspectos que se encontram presentes na escola, como a *condição de não criança*: parece óbvio, mas como aborda Regina Souto (2011), culturalmente os currículos e metodologias de ensino foram originariamente concebidos para crianças e adolescentes que estão em processo de escolarização, na fase da

vida considerada socialmente “apropriada” para a aprendizagem, e infelizmente em muitas instituições de ensino de EJA utiliza-se as mesmas metodologias de alfabetização e até mesmo do ensino da arte que são realizadas com crianças, não levando em consideração a realidade do educando, pois muitos alunos já estão inseridos no mercado de trabalho e trazem uma história de vida, de experiências, conhecimentos e reflexões sobre o mundo.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiência, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (OLIVEIRA, 1999, p. 3).

Esta questão da condição de não criança, sempre procuro enfatizar na escola de jovens e adultos em que trabalho, porque muitas vezes surgem propostas de atividades infantilizadas como uma apostila somente com fábulas e o uso de algumas imagens. Ingressei no Mestrado em Educação, Arte e História da cultura com o projeto de pesquisa: A (re)significação da experiência artística na Educação de Jovens e Adultos, justamente porque algumas atividades que estavam sendo propostas para as aulas de Artes começaram a me intrigar.

Podemos dizer que o mesmo ocorre com o processo de aprendizagem, onde os estudantes trazem consigo diferentes habilidades e dificuldades que por sua vez, são muito diferentes das apresentadas pelas crianças quando estão inseridas em situações de aprendizagem. Segundo Marta Oliveira (1995) isto ocorre, devido aos: jovens e adultos já terem desenvolvido a capacidade de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem e a inteligência destes alunos se expressarem de modo diferente, ou seja, se caracteriza por ser mais focada, direcionada a domínios mais específicos e por serem relacionadas a procedimentos e necessidades práticas.

Ainda, segundo a autora, as atividades pedagógicas propostas na EJA devem procurar promover o desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão, articulação do pensamento verbal, planejamento e tomada de decisão e de transcendência das condições objetivamente vivenciadas (OLIVEIRA, 1995).

A partir de todo este contexto, podemos dizer que práticas autoritárias e sem sentido não condizem e não atendem as necessidades e especificidades dos estudantes da EJA e que o ideal seria que se utilizasse a abordagem da Aprendizagem Dialógica (que tem como princípio

que o ensinar e o aprender estão intrinsecamente articulados através de uma relação de reciprocidade e de diálogo entre os alunos e docentes, portanto se trata de uma relação do conhecimento com o outro e consigo mesmo) que foi muito discutida por Paulo Freire (2011) e que pode ser utilizada como uma proposta pedagógica que possibilita uma intervenção político pedagógica de compromisso ético e de superação da desigualdade social, quando a instituição de ensino tem como objetivo uma prática pedagógica mais democrática e libertadora. Sendo assim, o autor defende uma pedagogia humanista, onde a educação não pode ser apreendida como um mero depósito de conteúdos, mas sim problematizadora ao envolver os homens e a sua relação com o mundo, onde os mesmos vão se percebendo criticamente e como estão sendo no mundo.

Outro aspecto importante que Paulo Freire (2013) nos chama a atenção é para tomarmos cuidado com o “ensino bancário” (onde o aluno é visto como um “banco” onde apenas depositam conhecimento) que é prejudicial à criatividade e dificulta os educandos apreenderem sua realidade e modificá-la.

De acordo com o autor, é muito importante que os alunos tenham um certo gosto pela rebeldia, sejam curiosos e tenham coragem de se arriscar, se aventurar, pois são estes aspectos que de certa forma “imunizam” os prejuízos de uma educação apassivadora como o ensino bancário, mesmo porque: “ensinar não é transferir conhecimento”, mas sim criar possibilidades para que os próprios educandos os produzam ou construam, neste sentido, cabe ao professor quando entra na sala de aula estar aberto a indagações, à perguntas e à curiosidade (FREIRE, 2010).

Ainda segundo o autor, o professor que desrespeita a curiosidade dos alunos, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem ou que deixa de cumprir o seu dever de ensinar e de participar respeitosamente da experiência formadora do educando acaba transgredindo princípios éticos e o professor autoritário ou silencioso que impede a liberdade do estudante acaba tirando o seu direito de ser curioso e inquieto, e desta forma rompe com a essência do ser humano de ser inconcluso (incompleto e em constante aprendizagem e formação).

Sem dizer que toda prática educativa envolve sujeitos, um que ensina e que ao ensinar aprende e o outro que ao aprender ensina e este processo não envolve somente conteúdos, métodos, técnicas e materiais, mas também sonhos, utopias e ideais, por isso a educação não é neutra, devemos estar cientes de que a educação é uma forma de intervenção no mundo e por

isso deve ser transformadora, de modo que contribua significativamente e positivamente para que o educando, com a ajuda do professor, se torne o protagonista de seu processo de formação. (FREIRE, 2010)

Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. (FREIRE, 2010, p. 25)

Em minha atuação como docente na EJA, posso dizer que aprendo muito com meus alunos, com suas trajetórias de aprendizagem e com suas histórias de vida, eles me ensinam sobre plantações, remédios naturais, culinárias regionais, etc. além de serem exemplo de superação, garra, coragem e de busca pelos seus sonhos, independente da idade, posso dizer que eles me ensinam um outro modo de ver a vida.

Desta forma, podemos dizer que em muitas instituições de ensino, a escola é inadequada para os sujeitos da EJA, sem dizer que muitas vezes utiliza uma linguagem e um modo específico de realizar as atividades propostas que não condizem ou não facilitam a aprendizagem dos mesmos.

Para que possamos compreender o processo de ensino e aprendizagens dos jovens e adultos, a princípio é preciso compreender como se dá o processo de construção do conhecimento dos mesmos. Para isso precisamos ter olhar de pesquisador e não nos conformar com modelos pré-definidos de educação. É preciso aprender a ouvir e partilhar saberes, vivências, sonhos, etc.

Conhecer os sujeitos jovens e adultos da EJA implica (re)conhecer que: eles constroem conhecimentos e experiências fora da escola; que fazem parte da construção do seu próprio conhecimento; que são jovens e adultos e não crianças; que o acesso e a permanência na EJA é um direito social. (Re)conhecendo nossos Jovens e Adultos como sujeitos do conhecimento, copartícipes no processo de ensino aprendizagem da EJA, (re)conhecendo as diversas maneiras através das quais eles constroem seus conhecimentos, como se dá a sua aprendizagem no ambiente concreto em que vivem e entendendo os mecanismos que propiciam a apropriação de conhecimentos, podemos qualificar nossa relação com esses sujeitos jovens e adultos e podemos fundamentalmente qualificar nossa ação docente. (FURINI, 2011, p. 232)

Sendo assim, refletir sobre quem são os alunos da EJA é algo muito complexo, desta forma devemos procurar entender as relações intergeracionais (entre diferentes gerações) que

ocorrem do dia-a-dia da sala de aula e que dotam o espaço escolar de sentido e significado, as experiências e trajetórias de vida que trazem consigo, mas para isso torna-se necessário que reconheçamos suas especificidades e que procuremos entender o que estes estudantes esperam *da* e o que buscam *na* escola, como pensam e aprendem de modo que consigamos promover de fato uma educação de qualidade e que seja significativa, que vise promover a autonomia e a participação social.

É pensando no perfil específico dos alunos da EJA que o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) número 11/2000 (já apresentado no capítulo anterior) designa que esta modalidade de ensino deve ter o seu modelo pedagógico próprio com o objetivo de criar diferentes situações de aprendizagem com a finalidade de atender às necessidades e demandas educacionais deste público.

[...] a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 61)

O mesmo documento enfatiza que a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica deve se pautar nos princípios da LDB (9.394/96), na base nacional comum dos componentes e nas diretrizes curriculares, no entanto, com a ressalva de não se tratar de meramente reproduzir de forma descontextualizada as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio na EJA.

Sendo assim, a EJA tem autonomia pedagógica para a elaboração de seus projetos pedagógicos e de um currículo que seja pertinente e flexível em vários aspectos, como por exemplo, na disposição do tempo e do espaço escolar, desde que leve em consideração o perfil deste público específico, priorize o trabalho e a diversidade de experiências e vivências de seus alunos com a finalidade de promover conhecimentos e aprendizagens.

Maria Laffin (2011) ressalta a importância de que as propostas curriculares não sejam utilitaristas ou imediatistas, ou que fiquem apenas restritas à realidade próxima dos alunos, pois pelo contrário, as mesmas devem ir além disso, com o intuito de promover aos educandos, como aborda Paulo Freire (2010), os conhecimentos ditos do mundo letrado e que podem ajudar o aluno a fazer uma leitura mais ampliada de mundo, portanto é necessário que os estudantes avancem em seus conhecimentos.

A autora também enfatiza a necessidade de planejarmos intervenções pedagógicas adequadas para este público específico através de boas situações didáticas, com objetivos e tarefas desafiadoras, com organização das formas de trabalho, tempos e intervenções pedagógicas consistentes que sejam significativas para os jovens e adultos.

Como foi estabelecido na VI CONFINTEA (2009), torna-se necessário superar alguns aspectos que ainda se encontram presentes na instituição escolar e que prevalecem, como: hierarquizada, verticalizada, abordando os conteúdos de forma estática, acrítica, fragmentada e descontextualizada da realidade dos educandos, etc., pois para se promover de fato uma educação de qualidade e significativa na EJA é importante relacionar os saberes do cotidiano com os saberes das classes populares e com os conteúdos escolares, para isso a educação escolar não pode ser hierarquizada, pelo contrário, necessita de uma intervenção pedagógica que dê sentido e significado aos conteúdos abordados, de forma a contribuir significativamente e promover a compreensão da realidade, de modo que os estudantes possam analisá-la e transformá-la.

Talvez trabalhar interdisciplinarmente seja um dos possíveis caminhos, pois torna o aprendizado mais significativo e prazeroso porque é articulado com a vida, no entanto, devemos tomar cuidado para não simplesmente relacionar ou integrar várias disciplinas e no caso do ensino da arte não utilizar a mesma apenas como prestadora de serviço para outras disciplinas. Como linguagem, ela é mais do que uma disciplina e sua contribuição nem sempre é valorizada na escola.

Na escola de jovens e adultos em que trabalho, nas reuniões de planejamento, sempre buscamos elencar conteúdos que sejam significativos para os alunos, como: saúde, bem-estar, a cidade, o estado e a região do Brasil em que nasceram e em que moram, etc. e em algumas discussões, nas aulas, vamos percebendo seus conhecimentos prévios e como pensam. Em uma aula sobre diabetes e hipertensão, por exemplo, alguns alunos achavam que o que fazia mal era apenas o açúcar e o sal branco, desconheciam o sódio que alguns produtos possuem, frutas que os diabéticos não podem comer, etc., na aula de matemática alguns pensavam que tomar um remédio de dez em dez horas era para tomar um comprimido às dez horas da manhã e o outro às dez horas da noite.

### **CAPÍTULO 3. O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA AJEA M**

A arte hoje é considerada muito importante para o Brasil, por exemplo, pintura, quadro feito com material reciclado, cinema, teatro, música. (aluno Ni, 40 anos)

A arte é cultura que faz parte do nosso aprendizado e desenvolve toda a cultura brasileira. (aluna Li., 35 anos)

A arte para mim significa a minha cultura, do meu estado e também da minha cidade. (aluna M. N., 46 anos)

Arte para mim é fazer pintura e se vestir de palhaço. (aluna M. S., 33 anos)

Trago a fala de alguns alunos com o intuito de ilustrar a concepção de arte que os mesmos possuem, de modo a refletirmos sobre importância de seu ensino e sua relevância na formação dos educandos.

Este capítulo aborda sobre a trajetória da disciplina de Arte na escola em que atuo (AEJA M), como era feito o planejamento, as atividades que estavam sendo propostas e as dificuldades que estavam sendo enfrentadas, pois nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) quem ministra as aulas desta disciplina são as professoras polivalentes formadas em Pedagogia, que geralmente não possuem muito conhecimento sobre esta área por terem uma lacuna em sua formação.

#### **3.1 A Escola AEJA M**

A trajetória da Escola AEJA M teve início em 2009 como um projeto social de uma grande instituição de ensino que a princípio ficava situada na região central de São Paulo (República). Sempre ofereceu ensino gratuito em todas as modalidades Ensino Fundamental I, II e Médio no começo somente nos períodos matutino e noturno com capacidade para atender quinhentos alunos. Nossa escola sempre teve como diferencial das demais escolas de EJA turmas de alfabetização de adultos.

Desde o início sempre tivemos pouca evasão escolar, os alunos gostam muito da nossa escola dizem que é muito limpa, organizada, tem excelentes professores e ensino de

qualidade, desta forma sempre tivemos grande demanda e foram organizadas filas de espera de alunos para realizar matrícula, com a finalidade de amenizar este problema tivemos a iniciativa de abrir turmas de alfabetização e do Ensino Fundamental I no período vespertino, conforme a escola foi crescendo conseguimos mais um prédio, só que o mesmo se situava em outra região (Pinheiros), mas infelizmente como era um espaço cedido por uma igreja em 2014 tivemos que fechar esta unidade.

Em 2015 tivemos que fazer mais mudanças, pois precisamos mudar do prédio que ficava próximo da República para um outro que fica na região do bairro da Santa Cecília, onde estamos situados até os dias de hoje, esta medida não alterou o número de salas de aula, mas ainda assim tínhamos fila de espera de alunos querendo estudar. Então houve a tentativa de também abrir turmas de Ensino Fundamental II no período vespertino, mas infelizmente não tivemos sucesso.

Até então como éramos apenas um projeto social nossa escola não certificava os alunos que concluíam o Ensino Fundamental I, II e Médio, para conseguir o certificado os alunos tinham que fazer as provas do Enem ou do Encceja, o que era muito ruim, pois no caso do Enem nossos alunos tinham que fazer provas com estudantes do Ensino Médio da escola regular e com alunos de cursinho que já estavam visando a universidade, sem dizer que muitos conteúdos desta avaliação não eram abordados em nossa escola por elaborarmos o currículo de acordo com a realidade e as necessidades dos nossos educandos. No caso da prova do Encceja a sua realização é muito imprevisível em relação a datas e informações. Somente no final de 2015 é que deixamos de ser um projeto social e nos oficializamos como escola e agora certificamos nossos alunos e os mesmos não precisam mais fazer as provas do governo.

### **3.2 A disciplina de Arte na Escola AEJA M**

Como já foi abordado anteriormente, a escola de jovens e adultos onde trabalho a princípio era apenas um projeto social e a disciplina de Arte não fazia parte da grade curricular, a mesma só foi incluída em 2011 somente para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e era trabalhada como arteterapia por uma professora especialista.

No ano de 2015 a escola deixou de ser um projeto social e se formalizou como uma instituição de ensino, com esta formalização houve muitas mudanças e a disciplina de Arte também foi incluída na grade curricular das turmas de Alfabetização, do Ensino Fundamental I e Médio e teve que alterar o seu plano de ensino, deixando ser trabalhada como arteterapia para trabalhar com conteúdos formais de arte como estabelece a legislação educacional.

Em relação aos componentes curriculares do ensino da arte na EJA o Parecer CNE/CEB 11/2000 ainda denomina a disciplina como Educação Artística. É importante ressaltar que de acordo com a legislação educacional vigente desde 1996 não se utiliza mais o termo Educação Artística, mas sim Arte. Este documento designa que deve ser levado em consideração o perfil dos alunos com o intuito de evitar propor conteúdos de forma infantilizada e trabalhar a procedência migratória e o gosto pelas culturas regionais a partir do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar que vise trabalhar a desinibição, a imagem pouco positiva que os alunos muitas vezes fazem de si, consciência corporal e a socialização.

[...] os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 63)

No entanto, no mesmo documento, a disciplina de Educação Artística é considerada obrigatória e, portanto, deve fazer parte da proposta curricular, porém, a sua frequência é facultativa. Em cursos supletivos que são oferecidos por instituições de ensino presenciais que possuem processo avaliativo a mesma já não é obrigatória.

Desenvolvidos como práticas sócio-culturais ligadas às dimensões estética e ética do aluno, estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa. Contudo, a oferta destes componentes não será obrigatória para os alunos no caso de exames supletivos avulsos descolados de unidades educacionais que ofereçam cursos presenciais e com avaliação em processo. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 63)

Na escola em que atuo, o problema maior não era a disciplina de Arte no Ensino Fundamental II e Médio onde a mesma é ministrada pela professora especialista. O problema estava no Ensino Fundamental I, onde as professoras polivalentes (onde me incluo) que não possuem muito conhecimento sobre esta área é que iriam ensinar arte.

Segundo Isabel Marques e Fábio Brazil (2014) esta defasagem de conhecimento sobre a arte por parte dos professores e até mesmo dos gestores educacionais ocorre por terem sido pouco afetados pelo ensino da arte em seus anos de escolarização e/ou até mesmo na graduação.

Os autores questionam: “Será que os profissionais da área da educação tiveram a oportunidade de vivenciar a arte como conhecimento e linguagem em propostas curriculares problematizadoras e articuladas?” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 29), pois a falta de vivências significativas, de olhares críticos, leituras consistentes, etc. afetam o ensino de qualidade da arte, geram imobilidade e impedem a possibilidade de transformação. Se o ensino da arte que tivemos no período de nossa escolarização não foi significativo, se passou em branco ou foi abordado como uma atividade de menor importância, como vamos exigir que a arte que as escolas estão propondo atualmente seja significativa, articulada e crítica?

Com pouco conhecimento sobre arte, o plano de ensino da disciplina de Arte foi sendo feito com fundamentação teórica superficial e as aulas foram sendo planejadas através da escolha de atividades isoladas e descontextualizadas que começaram a me intrigar. Como professora do 2º ano do Ensino Fundamental I me sentia incomodada, pois algumas atividades eram infantis, não se trabalhava e se planejava a disciplina de Arte como uma área de conhecimento, como um processo ou como um contato com a cultura, mas apenas com atividades “soltas” sem sentido e significado, é como se fosse apenas uma “fazeção de atividades” e muitas vezes tinha que ser uma diferente para cada aula.

As atividades envolviam: desenhos impressos para pintar com lápis de cor ou guache, recorte e colagem, releitura de obras de artistas, figuras geométricas, atividades para o desenvolvimento da motricidade, etc. Geralmente os alunos são sempre receptivos e não apresentam resistência em realizar as atividades propostas, mas nas aulas de arte alguns diziam que era o momento em que voltavam a ser crianças e se lembravam da infância, outros falavam: “Não fiz quando criança, vou ter que fazer agora”.

Como aborda Mirian Martins (2008) estes tipos de propostas descontextualizadas maquiavam o ensinar e aprender arte, pois não se trabalha o sentido e o propósito da perspectiva artística contemporânea. As atividades se resumem ao aluno obedecer e executar o que foi pedido e os trabalhos são todos iguais, não há individualidade e também não exercitam o contato com as linguagens artísticas, com a expressão pessoal e única dos educandos.

Sobre a releitura de obras de arte Anamelia Buoro (2003) aborda que geralmente nas escolas esta proposta é apreendida como uma cópia elaborada feita pelos alunos a partir da imagem observada. De acordo com a autora o problema é como a palavra *releitura* foi apreendida na prática docente que acabou reduzindo o seu significado ao da *cópia*. Esta proposição quando é realizada desta forma pode-se dizer que pouco ou nada contribui para a construção de conhecimento e para a formação dos educandos.

Sendo que a releitura de obras de arte quando realizada de forma significativa se torna instigante e permite aos educandos se apropriarem da obra do artista ao realizarem suas produções por meio de um diálogo entre as experiências pessoais e a obra de arte. Além de estimular a confecção de novos objetos artísticos e ajudar os alunos na construção de sua própria linguagem expressiva, todos estes fatores são bem diferentes das atividades de cópias, pois é como se os estudantes se baseassem na obra de arte para criar a sua, ou seja, utilizando-a como referência e não para copia-la.

Sendo assim, por releitura entende-se aqui a tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando-se nessa ação a re-significação do mesmo objeto; re-ler para aprofundar significados, re-semantizando-os. Dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo partir para a criação. (BUORO, 2003, p. 23)

A interação com as obras de arte também faz com que os educandos se relacionem com as proposições dos artistas, reflitam e aprendam. Desta forma transformam suas relações com a natureza, com o outro, com questões da nossa existência, pensar sobre o homem e o mundo, levando-os a fazer muitos questionamentos (BUORO, 2003).

Segundo Mirian Martins e Gisa Picosque (2012) o ensino da arte nas escolas deveria ser instigante, ou seja, trazer à tona o desejo pelo que ainda não se sabe, não se conhece, não se viu e desenvolver uma atitude investigativa, inquieta e curiosa, da mesma forma também pensar em como cultivar e desenvolver com os educandos o olhar e o corpo sensível e pensante. E ter como objeto de estudo o poetizar, fruir e conhecer arte.

As autoras abordam que ao trabalharmos com o ensino da arte também temos vários desafios, como por exemplo: promover experiências estéticas e estésicas, lidar com as resistências e com o famoso “eu não gosto”, possibilitar acesso ao encontro com a arte, compartilhar as múltiplas leituras e sensações provenientes do contato com a experiência

artística, abranger o grupo que nem sempre é muito coeso, pois cada um tem suas experiências e histórias de vida singulares.

O processo de ensino e aprendizagem da arte também não deve apenas trabalhar com alguns artistas renomados na história, mas sim propiciar aos educandos a percepção e a compreensão de que homens e mulheres em diferentes momentos e lugares na história e de um modo singular puderam expressar seus sonhos, desejos, cultura, realidade, esperanças e desesperanças através da linguagem da arte. Por isso é equivocado utilizar modelos como fôrmas a serem copiadas e transmitidas para os alunos. Cabe ao professor que ensina arte promover o seu ensino por meio de formas instigadoras, de caminhos pessoais utilizando referências e também sempre levando em consideração os desejos, interesses e necessidades dos alunos para a partir desta sondagem pensar em como organizar os saberes para as atividades e situações didáticas (MARTINS, 2008).

Também é muito importante planejar visitas a museus, instituições culturais ou até mesmo a praça, a rua do bairro ou o que há nos arredores da escola como expedições instigantes, de modo a instigar os educandos com o corpo e com o olhar a serem sensíveis e atentos para identificar semelhanças, perceberem diferenças nos modos de viver, pensar e habitar territórios, terem novas percepções dos outros, deles mesmos e do mundo que habitamos, descobrir novas paisagens, objetos, etc., portanto, não deve apenas se tratar de uma excursão, um passeio, um entretenimento, pois estes não são os fatores principais, também não se trata de uma atividade extraclasse isolada das ações na sala de aula, mas sim de uma expedição conectada que tem um objetivo em comum, ou seja, algo a investigar e a estudar. Sendo assim, trata-se de uma proposição capaz de mover a todos num modo revigorado de olhar o mundo. Desta forma, podemos dizer, que não se trata apenas de visitar museus ou instituições culturais, mas sim de envolver e capturar os educandos para vivenciarem uma experiência estética e estésica, mesmo porque nem sempre a fruição é espontânea ou imediata.

Sair com os alunos para além dos muros da escola já é um grande desafio, mas também é uma oportunidade de estabelecer outros tipos de vínculos entre professores e educandos, pois permite uma outra experiência coletiva, fora da sala de aula, sem carteiras, mesas e estrados, e neste momento ambos estão no mesmo nível, do mesmo lado, pois o educador junto com os alunos pode ser apreendido como viajantes em uma exposição a um museu ou instituição cultural. A ampliação do repertório cultural dos educandos já se inicia no

planejamento e na preparação da viagem/expedição e segue para além dela ao provocar estranhamentos, encantamentos, levando-os a pensar sobre a experiência vivida.

Além destes aspectos, pensando no ensino da arte na EJA também devemos levar em consideração a procedência migratória e o gosto pelas cultura regionais como nos sugestiona o Parecer CNE/CEB 11/2000. Ana Mae Barbosa (1998) tem trabalhado muito com esta questão defendendo uma visão multicultural para o ensino da arte, com o intuito de reforçar a herança artística e estética dos alunos respeitando o meio ao qual se encontram inseridos, da mesma forma também faz uma observação importante, a de que devemos tomar cuidado para que esta proposta não gere guetos culturais e mantenha grupos presos aos seus códigos, não possibilitando desta forma a decodificação de outras culturas.

Ivone Richter (2008) nos chama a atenção ao abordar que os conceitos de *multiculturalidade* e de *pluralidade cultural* tem sido utilizados como sinônimos para se referir a múltiplas culturas que se encontram presentes nas sociedades, sendo que se trata de conceitos totalmente diferentes. No entanto, o termo *multiculturalidade* é o que mais tem sido consagrado tanto na área da Educação como na da arte, sendo que outro conceito é que seria o mais adequado para o ensino da arte que é o de *interculturalidade*, pois o mesmo indica uma inter-relação e reciprocidade entre diferentes códigos de grupos culturais e que seria o mais adequado de se trabalhar na EJA por estar de acordo com o perfil deste grupo específico.

A educação multicultural envolve o desenvolvimento de competências em vários sistemas culturais, ao permitir o reconhecimento de similaridades entre grupos étnicos (ao invés de salientar as suas diferenças) e a de promover o cruzamento das fronteiras culturais (e não a sua permanência), no entanto, é importante ressaltar que ao enfatizar múltiplas competências culturais e a troca cultural que não se instigue o abandono da identificação do indivíduo com o seu grupo cultural e nem a ruptura de seus sistemas de valores.

Paulo Freire (2010) complementa ao abordar que devemos levar em consideração que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, isso quer dizer que devemos nos assumir como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos, mas que no entanto, isso não quer dizer que ao nos assumirmos devemos excluir o *outro*, pelo contrário, é a partir do *outro* e de nossas “diferenças” é que nós realmente conseguimos assumir o nosso verdadeiro *eu*.

Estas questões da *multiculturalidade* também se encontram presentes no ensino da arte, onde da mesma forma não devemos fazer discriminação entre a arte erudita e as manifestações artísticas, o folclore, a arte popular, a arte indígena, etc. No ensino da arte a educação estética se relaciona com os padrões culturais e estéticos da comunidade, da família, que devem ser aceitos e respeitados como códigos básicos para a compreensão e a imersão em outros códigos culturais.

Intensificar a experiência estética, combater os conceitos de arte como “belas artes”, “arte erudita” ou “arte maior” e de cometermos o equívoco de desprestigiar as “artes populares” como o folclore e o artesanato. Há muitos trabalhos que abordam a questão multicultural nas escolas, no entanto, devemos ter o cuidado de não se tratar apenas de adicionar informações sobre outras culturas, pois desta maneira ainda privilegiaremos o código dominante, pois novamente a abordagem seria mais prejudicial do que positiva.

Cabe à escola e à prática docente reconhecer e respeitar a identidade cultural e a de classe dos educandos, que por sua vez, também envolve a dimensão individual, ou seja, a *assunção* de nós por nós mesmos, Pode-se dizer que a *assunção* do sujeito não será possível por meio de uma educação tradicional que utiliza como metodologia o treinamento pragmático, onde predomina o elitismo autoritário dos que se imaginam como donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 2010).

Quando realmente há comprometimento com o ensino da arte com o conhecimento, leitura e contextualização das diferentes linguagens artística é possível criar possibilidades de vivenciar outras formas de relações humanas, sem obviedades superficiais na observação, apreensão e expressão do contexto em que se vive, e de promover conhecimento (inerente aos trabalhos artísticos) de como vivem e convivem outros povos, gêneros, etnias, religiões, classes sociais, etc. A arte pode ensinar a tolerância, o respeito e o diálogo com o diferente e as múltiplas leituras de mundo em diferentes contextualizações histórico-sociais que se manifestam nos trabalhos de arte de todos os tempos e lugares.

Uma das soluções possíveis seria a de trabalhar com a arte Contemporânea que envolve questões atuais da nossa sociedade como a interculturalidade, visões monolíticas e hegemônicas da arte, diversidade, multiplicidade e heterogeneidade de perspectivas. Este é um grande desafio para os professores que vivem poucas experiências com a arte, tanto em sua formação quanto em sua vida e atuação na escola.

Como já abordado anteriormente, os alunos da EJA formam um grupo muito heterogêneo em faixa etária, são de diversos estratos sociais e de diferentes regiões do Brasil. Por meio do ensino de arte significativo e ao se trabalhar com as diferentes linguagens artísticas podemos ampliar o universo da comunicação humana, das relações interpessoais e do pessoal e do coletivo, os relacionamentos vão além do consumismo imediato da indústria do entretenimento.

Cabe mais uma vez reforçar que o ensino da arte se trata de um conhecimento que envolve percepção, experimentação de diferentes linguagens e suas possibilidades de produzir sentidos e leituras de mundo que se trabalhadas com metodologia própria pode de fato realmente estabelecer relações significativas e diferenciadas dos alunos com o meio social em que estão inseridos, pois dança, poesia, teatro, artes visuais e a música são visões de mundo, formas de pensar, produzir e discutir ideias, sentidos e sensações no e do mundo.

Temos assim um grande desafio no ensino da arte que é o de agregar o sonho, a criação, a transformação e a inovação, do mesmo modo propor escutar, instigar a pesquisa, o diálogo, a emoção, a reflexão dos alunos sobre a arte e desenvolver com estes a atitude de apreciador e leitor de arte. Este desafio vai além dos professores, das escolas e dos demais espaços que promovem o ensino da arte, pois estas transformações também devem ser feitas socialmente e politicamente, no entanto, podemos dizer que o início deste processo pode se realizar no microcosmo das salas de aula pelo professor que ensina Arte, pode até parecer um pequeno passo dado no início de uma longa caminhada, mas que no entanto, pode ser definitivo, decisivo e assertivo para o próprio professor, para os alunos e até mesmo para toda a sociedade.

O acesso à arte começa pela escola e pode ser considerado como um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada, pois a arte é conhecimento, cujo direito é universal e envolve um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa refletir, interagir e atuar no mundo.

Sendo assim, cabe a EJA também promover o acesso, pois a arte é um conhecimento universal ao qual todos temos direito e ao não atuarmos com comprometimento com esta área do conhecimento estaremos negando este direito aos nossos alunos. E ao agirmos de forma irresponsável estaremos ignorando todo conhecimento que pode ser construído a partir de

leituras de mundo, impressões, expressões da humanidade que foram registrados por meio da arte.

## **CAPÍTULO 4. PROJETO DE INTERVENÇÃO DE ARTE NA ESCOLA AEJA M**

Com o olhar de viajante que tudo registra e guarda, o educador vê a paisagem pedagógica com sua beleza e com sua agrura sem perder de vista aonde quer chegar. Leva com ele seus aprendizes, curiosos pesquisadores e também aqueles que apenas “entram no trem”. Juntos poderão trocar ideias ao final de cada dia, no diálogo sensível que aos poucos envolverá a todos, ou quase todos. A expedição ao mundo da arte, desejada e enriquecida pelos investimentos sensíveis de cada aventureiro, certamente deixará marcas. E desejo de novas aventuras, atravessando outros territórios, já que para o ser humano não deveria haver fronteiras, mas apenas horizontes. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 186)

A citação que abre este capítulo afirma que o professor que trabalha com o ensino da arte deve ser sensível e ter um olhar mais poético e de viajante, no entanto, ao estabelecer com seus alunos seu objeto de estudo e de pesquisa deve saber onde quer chegar. Para que o ensino da arte, porém, seja significativo o mesmo deve ser trabalhado de forma instigante, sendo vivido como uma expedição ou aventura enriquecedora.

Este capítulo aborda como foi elaborado e desenvolvido o Projeto de Intervenção na disciplina de Arte na escola AEJA M, os referenciais teóricos utilizados e os conteúdos selecionados para as discussões temáticas, a visita à 32ª Bienal de Artes de São Paulo, as proposições que foram feitas e uma reflexão sobre a proposta de intervenção, se a mesma foi significativa ou não para os alunos.

A princípio o projeto foi realizado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I que continha 11 alunos, sendo 3 homens e 8 mulheres, na faixa etária de 20 a 60 anos. No entanto, durante seu desenvolvimento, o mesmo foi tomando amplitude e passou a envolver mais duas turmas do mesmo segmento. É importante ressaltar que na escrita do presente trabalho para me referir a fala dos alunos utilizei as letras iniciais de seus nomes, a idade e o sexo (dizendo se se trata de uma aluna ou aluno).

### **4.1 Fundamentação, planejamento e ações iniciais**

Como já abordado anteriormente, a metodologia de pesquisa escolhida para o presente trabalho foi a pesquisa-ação que envolve a elaboração e o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção. O mesmo foi elaborado levando em consideração a trajetória do ensino da arte na

escola onde atuo (abordada no capítulo 3) e nas especificidades dos estudantes da EJA (descrito nos capítulos 1 e 2).

Durante o processo de elaboração do Projeto de Intervenção pesquisei metodologias do ensino da arte e percebi que há vários teóricos que criaram diferentes formas de se promover a interação com a arte. As autoras Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (2010) nos dão várias sugestões, como: a Metodologia de Jogos Teatrais de Viola Spolin, os métodos Kodaly e Orff, a dança educativa de Laban, a proposta de Edmund Feldman que propõe uma análise comparativa das produções artísticas que envolve a descrição, análise, interpretação e julgamento de forma articulada (algumas coisas para ver, alguns problemas, algumas possibilidades, o que você pode fazer); e a de Brent Wilson, Marjorie Wilson e Al. Huwitz que propõem leituras e produções explorando as abordagens pessoais a partir de desafios frente às obras.

É importante ressaltar que não há métodos bons ou ruins, mas apenas metodologias e diante de tantas possibilidades devemos tomar o cuidado para não empobrecê-las, no sentido de buscar formas de se trabalhar com a arte como se fossem manuais didáticos que devem ser seguidos, com respostas prontas e interpretações únicas, vazias de significados.

Diante de tantas sugestões e possibilidades de se promover de forma significativa o contato, a interação e o ensino de arte, percebi que a mais utilizada no meio escolar é a Proposta Triangular da autora Ana Mae Barbosa (1998) que aborda que a construção do conhecimento em arte se dá quando há a interseção entre: ler, fazer e contextualizar e tem como objeto de conhecimento: a pesquisa e a compreensão das questões sobre o inter-relacionamento entre a arte e o público. Desta maneira o planejamento e a elaboração dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem da arte devem ser feitos através de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos e interagimos com a arte:

1) *leitura de obras de arte*: esta ação ao envolver a Crítica e a Estética, propicia o desenvolvimento do questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos e como tem como ponto de partida as interpretações provindas do processo de leitura que relaciona sujeito, obra e contexto não levam em consideração o certo e o errado, mas sim a pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, inclusividade, etc. De acordo com Ana Mae Barbosa (1998), é de fundamental importância ressaltar que o

objeto de interpretação deve ser a obra e não o artista e que jamais se deve utilizar processos adivinhatórios para descobrir as possíveis “intenções do artista”;

2) *fazer arte*: esta ação envolve o domínio da prática artística, sendo importante ressaltar que não se trata de propor releituras de obras de arte como uma cópia do que o artista fez, pois este tipo de atividade proposta não envolve a interpretação, a transformação e criação com base em um referencial, portanto a proposta aqui não é a de reprodução, mas sim de criação;

3) *contextualizar*: esta ação envolve contextualizar a proposta de trabalho com a história da arte e as demais áreas do conhecimento que permite a interdisciplinaridade e a multiculturalidade, além de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

É importante fazer alguns esclarecimentos sobre a Proposta Triangular: não se trata de um procedimento dominante ou hierárquico que propõe ações combinadas com conteúdos, pelo contrário, ela nos orienta para que tenhamos pertinência na escolha de determinada ação ou conteúdo para que sempre prevaleça a coerência entre os objetivos e os métodos em relação ao ensino da arte na escola.

Seu principal objetivo é que se diferencie da concepção fragmentada e disciplinar de ensino em todos os aspectos, em como se aprende arte, relação sujeito e objeto de conhecimento e possibilidades de criação metodológica.

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo, do contexto do ensino da arte com as demais disciplinas curriculares e o inter-relacionamento entre: ler, fazer e contextualizar com decodificar, codificar, experimentar, informar e refletir.

Outra forma significativa de se promover o ensino da arte que me chamou a atenção foi o das autoras Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (2010) com a proposta dos *Projetos em Ação* que envolve o poetizar, o fruir e o conhecer arte. No entanto, o trabalho com Projetos não deve ser apreendido como uma metodologia de ensino, mas sim como uma atitude pedagógica, pois instiga o professor a pesquisar e ficar mais atento ao seu grupo e ao conteúdo que pretende ensinar. Permite-nos articular os conteúdos que pretendemos ensinar com os que são trazidos pelos alunos (nos dando a possibilidade de cada vez mais instigar e problematizar o que já sabem com o que desejam saber, desta forma podemos ampliar e aprofundar o conhecimento em arte). Por isso, podemos dizer que esta forma de trabalho tem

uma dinâmica própria que pode ser transformada e adequada de acordo com cada turma e se adaptar a diferentes realidades.

Da mesma forma, não se trata de um mero planejamento de atividades que deverão ser cumpridas, pelo contrário, tem como objetivo transformar atividades isoladas em situações de aprendizagem significativas por meio de situações de aprendizagem onde a arte é apreendida como um processo.

Também é preciso ter clareza das intenções e possibilidades, sem dizer que envolve constante avaliação e replanejamento, que nos permite muitas vezes aproveitarmos os acasos que vão surgindo durante o seu desenvolvimento, mudarmos de caminhos e estratégias e nos permitir novas tentativas investigadoras e ousadas sem perder o foco e os objetivos que deram origem ao projeto. Desta forma o projeto pode ser transformado durante todo o seu desenvolvimento na medida em que novas ações precisem ser inseridas para que os objetivos que foram propostos e os conteúdos que foram selecionados possam ser alcançados ou transformados em função do processo vivido com os estudantes. Por isso, a todo momento, esta forma de trabalho é pautada na *ação-reflexão-ação*, onde podemos avaliar todos os passos que foram planejados e os que já foram realizados de modo a darmos sequências às ações, que por sua vez, também podem ser operadas e recriadas na própria ação, onde novamente serão refletidas para uma nova avaliação e replanejamento. Sendo assim, no trabalho com Projetos o ensino e aprendizagem dos conhecimentos ocorre por meio de situações de aprendizagem onde o *escolher, propor, opinar, discutir, decidir* e *avaliar* são habilidades que vão sendo desenvolvidas durante o próprio aprendizado em parceria da turma com o professor.

Segundo Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (2010) o trabalho com *Projetos em Ação* pode ser elaborado em três momentos:

- 1) *avaliação iniciante*: sondagem para o levantamento de repertório;
- 2) *encaminhamento de ações*: levantamento de possíveis propostas, avaliações e replanejamentos;
- 3) *sistematização*: apropriação do conhecimento construído.

E deve procurar seguir algumas premissas:

a) *objeto de pesquisa e estudo*: escolha de uma temática, para isso é preciso ter um conjunto de perguntas e ideias que se articulam com a leitura (observação) das necessidades, interesses e defasagens que os educandos apresentem.

b) *encaminhamento de situações de aprendizagem*: devem ser elaboradas de modo a instigar os alunos a irem em busca de respostas às perguntas e ideias germinais propostas ou que vão surgindo a cada encontro. Cabe ao professor saber problematizar as temáticas, estas ações ajudam a desvelar pensamentos e sentimentos, além de ampliar referências. No entanto, não se trata de uma sequência definida previamente, pois a mesma vai se estruturando a cada aula e pela análise dos seus resultados, o que por sua vez acaba gerando novas ações, é o que as autoras designam como *exercício do pensamento projetante* (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 165).

c) *utilização de códigos da linguagem da arte*: utilizá-las não somente para concretizar o que se quer expressar ou comunicar, mas também para ler e conhecer objetos da produção artística da humanidade.

d) *desvelar/ampliar*: são ações que se alimentam dialeticamente e contribuem significativamente para aflorar o que está velado e ao mesmo tempo abrir horizontes de possibilidades e potencialidades (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 165).

Durante todo este processo de pesquisa de metodologias do ensino da arte para a elaboração do Projeto de Intervenção, tive a oportunidade de entrar em contato com referenciais teóricos que abordam sobre *Mediação Cultural* e a sua relevância no processo de formação dos educandos, pois geralmente é a escola que possibilita a entrada no universo da arte e da cultura.

Este foi mais um aspecto que considerei fundamental e significativo para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, sem dizer que esta temática acabou se tornando uma fonte de muito estudo e de aperfeiçoamento profissional para a minha prática docente, pois tive que aprender a ser uma mediadora e deixar de ser professora em muitos momentos e esta não foi uma tarefa fácil e acabou se tornando um exercício diário.

### 4.1.1 Mediação Cultural

Entrar em um museu ou instituição cultural sabendo sobre a exposição não é garantia de que iremos aproveitar a visita ao máximo e de que iremos ampliar nossos conhecimentos. Além disso não podemos nos esquecer que é por meio dos encontros humanos que temos a oportunidade de crescermos, aprendermos e ampliarmos nossos horizontes.

Encontros que germinam sensações, ações, sentimentos, pensamentos que vão configurando nossa forma singular de habitar o mundo. Encontros prazerosos que acolhem com curiosidade e abertura as descobertas e novas inquietações, ou encontros dificultados pela apatia, pela omissão, pelo confronto e oposição gratuitos, pelos preconceitos. É assim que os seres humanos constroem sua própria compreensão do mundo (MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 13)

Por isso a presença do mediador seja um professor ou um educador de museu é fundamental, pois este é quem pode instigar, fazer questões provocadoras, promover jogos de percepção, troca de impressões sensoriais, de interpretações, de socialização, etc. Neste sentido, precisamos entender melhor o que é mediação e qual é o papel do mediador.

Independente do público (crianças, jovens, adultos, estudantes, trabalhadores, professores, etc.) cada um traz consigo ao entrar em uma exposição suas referências pessoais, suas expectativas, saberes, medos, etc. Além destes aspectos também temos a arte, que é uma multiplicadora de sentidos. E é nesta intrincada trama que se configura a mediação que acaba se tornando uma tarefa difícil, mas ao mesmo tempo apaixonante também. Superando a concepção de fazer uma “ponte” entre a obra e o fruidor, pois em relação à arte, não se trata apenas de “estar entre” como uma ponte entre a produção artística e o fruidor, entre o artista e o expectador, entre o que sabe e o que não sabe, mas sim “estar entre” um complexo de pensamentos, sensações e histórias. A mediação sempre terá que lidar com histórias pessoais e coletivas de aprendizes da arte na teia sócio-histórica, cultural da humanidade.

Segundo Mirian Martins (2012) o termo *mediação* possui muitos sentidos (sua etimologia teve origem no grego *medhyo*: que está no meio e do latim *medius, a, um*: que está no meio, no centro, que concilia opostos, que observa neutralidade, neutro, indica intercessão, interposição, intervenção, mediação). No senso comum é apreendido e utilizado como “ponte entre dois”. De acordo com o dicionário *mediação* significa o ato ou o efeito de mediar, sendo

portanto, compreendida como uma intervenção ou um intermédio, envolvendo desta forma dois polos que dialogam através de um terceiro no caso o mediador (que exerce a função de intermediário). Em relação à arte a mediação envolve a produção artística, o fruidor e outros aspectos, pois trata-se de “estar entre muitos” ao possibilitar uma rede de múltiplas provocações e possibilidades de relações entre os sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos.

Este termo também é utilizado em diferentes contextos, e na tentativa de amenizar esta problemática, Mirian Martins (2012) propõe a alteração e ampliação do termo para *mediação cultural*. Ao agregar à *mediação* o conceito de *cultura* podemos fazer novas conexões, tanto no contexto cultural das produções artísticas como no de quem interage com elas.

Esta proposta de mudança também altera o seu sentido de forma significativa, pois amplia o termo não somente pelo foco artístico, mas também pelo viés interdisciplinar, deixando de se referir apenas ao “estar no meio de dois pólos” para ser apreendido como “estar entre muitos” que envolve algo muito mais ativo, flexível e propositivo ao envolver diversos aspectos como a interação com os objetos, o patrimônio, os museus e instituições culturais, as manifestações artísticas e culturais; a troca e a ampliação de saberes entre os sujeitos; interação com a multiplicidade das camadas de sentidos da arte, etc.

O mediador (teórico, educador de museu, professor, etc.) pode ser apreendido como o intermediário ou facilitador do contato com a arte e a cultura e o fruidor (ou aprendiz), promovendo reflexões, inquietações, questionamentos com o intuito de ampliar repertórios, ou seja, seu papel é o de criar situações e encontros sensíveis de modo a instigar o interesse e o prazer pelas manifestações artísticas, o aprendizado da arte como objeto de conhecimento, ampliar a leitura, a compreensão do mundo e da cultura de modo significativo considerando e respeitando as histórias pessoais e os diferentes pontos de vista e outros modos de olhar o que vemos, promover diálogos internos ao socializar saberes, perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz. Isso requer mediadores sensíveis, atentos, disponíveis e provocadores de conversações que socializem e ampliem modos de ver/significar/viver arte e cultura (MARTINS, 2012).

É importante ressaltar, que a ação do mediador vai além de uma visão simplista da arte que muitas vezes se encontra vinculada a determinados preceitos acadêmicos. Também devemos tomar cuidado, pois sua função não é a de ficar transmitindo informações, dando

explicações, ditar conceitos, valores ou até mesmo gostos, pois desta forma não promove encontros sensíveis e instigantes com a arte e acabam banalizando a aproximação com o patrimônio cultural.

Em relação à arte ficar transmitindo informação (ato ou efeito de informar, comunicar, transmitir algo, esclarecer dado acerca do procedimento de outrem) ou dando explicação (tornar algo inteligível, esclarecer, justificar) não é algo apropriado, pois a arte não responde, questiona, nos faz pensar e refletir sobre questões que se encontram presentes na contemporaneidade. Segundo Jacques Rancière (2012) ficar dando explicações é um ato embrutecedor, pois quem explica não permite que o outro pense e reflita, apenas que compreenda a explicação.

No processo de mediação nada é imposto, as propostas de fruição, discussões e reflexões são apenas sugeridas de modo a evitar interpretações que possam ser vistas como únicas e corretas. Seu objetivo é fazer com que os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas sim o de perceber como “homens e mulheres em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte” (MARTINS, 2012, p. 29).

Da mesma forma o mediador deve estar ciente de que seu papel não é apenas o de instigar o fruidor cognitivamente, mas também de promover um contato que propicie sensações, sentidos e desperte até mesmo sentimentos que se encontram encobertos, além de incitar a imaginação e a percepção. Trata-se de capturar o fruidor para uma experiência, pois a arte fala por meio de sua própria linguagem e é compreendida pela mesma. Também cabe ao mediador saber lidar com o espaço do silêncio, pois antes de qualquer iniciativa, o primeiro contato entre o fruidor com a produção artística se dá pelo olhar silencioso, onde o mesmo mergulha em sensações que a imagem vai doando para o corpo leitor, em coleta sensorial, O corpo escava sensações e gesta falas de interpretação e de (inter)penetração entre a obra e o leitor (MARTINS e PICOSQUE, 2012). Neste sentido, podemos dizer que a visita a um museu ou instituição cultural se torna uma experiência estética e estésica capaz até mesmo de deslocar o visitante da experiência cotidiana para outro espaço do qual o mesmo sairá com outro olhar sobre o mesmo cotidiano.

Outro papel que o mediador desempenha é o de lidar com o que Bordieu (1989) designa como *habitus*, que de modo geral são nossos esquemas referenciais (matriz de percepções, apreciações e de ações) que são fortemente construídos durante a nossa infância que acabam determinando nossas perspectivas no decorrer de nossas vidas. Desta forma torna-se necessário romper *habitus cristalizados*. Precisamos ter oportunidades para reavaliar, transformar e ressignificar aspectos que ficam encobertos pelos nossos filtros. Este é um problema sério quando abordamos sobre a arte e seu ensino, e a frequência em museus e instituições culturais, pois muitas vezes não apreciamos o que não faz parte de nosso repertório. E se não é feita uma mediação com o objetivo de promover o olhar por outra perspectiva (mais ampla, aberta e profunda) muitas vezes o sentimento de rejeição permanece.

Tive que trabalhar muito com os alunos da EJA esta questão do *habitus cristalizado* (BORDIEU, 1989), pois muitos deles tiveram poucos momentos em que frequentaram museus ou exposições. Não percebem que a arte faz parte de seu cotidiano mesmo que ouçam música, divirtam-se com filmes, assistam tv etc., não relacionam suas atividades de lazer com arte ou a relacionam apenas com pintura, quadros, artesanato, etc. como eles dizem: “coisas bonitas”, não percebem que as “artes populares” e as culturas regionais também são arte. Apresentaram muita resistência, principalmente com aspectos da Arte Contemporânea. Alguns diziam que eram coisas esquisitas, estranhas e diferentes.

A simbiose entre gostar e compreender frequentemente inibe a disponibilidade ao contato e requer trabalho do mediador para que o fruidor perceba que pode compreender e valorizar uma obra, independente de sua preferência (pode-se não gostar, mas compreender a obra e sua própria preferência) (MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 16).

Geralmente temos muitas marcas deixadas por nossos familiares (pais, tios, avós, irmãos) amigos, professores, etc. ou por livros, personagens de televisão, filmes, peças, obras que vão fazendo parte de nosso acervo de imagens, como as viagens, visitas a museus e instituições culturais, etc. Podemos dizer que estes são os nossos primeiros mediadores, pois todos estes aspectos nos ajudam a construir nossas primeiras impressões sobre o mundo da arte e contribuem significativamente para nossa formação cultural. Com eles é que aprendemos a dar valor ou a apreciar as linguagens artísticas, sem dizer que muitas vezes é por meio destes primeiros mediadores que somos levados a visitar museus ou instituições culturais. Por isso, podemos dizer que na bagagem de nossas memórias e nas sensações que

nos são trazidas à tona é que acabamos resgatando nossos primeiros encontros com a arte. No entanto, nem sempre nos damos conta dos mediadores que provocam intervenções em nossas vidas, que contribuíram significativamente para ampliar repertórios, provocar reflexões, inquietações e perguntas que acabam ressoando em nossas vidas, sem dizer que estes acabam gerando novos hábitos, conceitos e procedimentos.

Também podemos dizer que há outros tipos de possíveis mediadores além da família, pessoas com as quais interagimos no nosso dia-a-dia, escola, a cidade com seus equipamentos culturais (que geralmente são os nossos primeiros mediadores em nossos contatos com a arte e a cultura) a mídia em geral podem ser utilizados para promover a crianças, jovens e adultos a interação, o contato e o aprendizado da arte como algo significativo e até mesmo prazeroso. Todos estes fatores são importantes para os estudos e o conhecimento da produção cultural, no entanto, nada substitui o contato com a produção artística original que promove novas experiências de percepção, sensação e cognição.

Antes de iniciar o Projeto de Intervenção de Arte fiz uma sondagem com os alunos justamente para saber sobre a concepção de arte deles, quais foram seus primeiros mediadores, com quais eles interagem, pois muitas vezes não nos damos conta dos mediadores que provocaram e provocam intervenções em nossas vidas. Começar pela sondagem foi uma excelente ideia, pois permitiu que eu conhecesse mais os alunos e tornou as aulas de arte mais significativas e prazerosas ao dar voz e torná-los protagonistas, pois os educandos da EJA tem muito para falar e nos ensinar.

Ao atuar como professora mediadora procurei instigar a interação e o diálogo, valorizando e dando voz aos alunos, na tentativa de ampliar horizontes, mas sempre levando em consideração a singularidade de cada sujeito, no entanto, esta nem sempre foi uma tarefa muito fácil, pois muitos alunos são tímidos, quase não falam ou participam, às vezes percebo que ficam com receio de falarem algo errado ou equivocado, ainda mais quando estávamos discutindo sobre arte, os alunos achavam que era um tema que não conheciam sendo que todos são sujeitos históricos e sociais que se encontram inseridos em sua cultura com os quais temos muito o que aprender.

Mesmo se tratando de uma tarefa difícil, durante todo o desenvolvimento do projeto procurei insistir no diálogo, pois queria que os alunos percebessem que todos tinham muito a contribuir falando sobre suas histórias de vida e sobre sua cultura regional. Na tentativa que

apreendessem que a arte também faz parte da vida deles e que não é algo inacessível para eles.

[...] independente das possibilidades físicas e materiais, o papel de um mediador é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura. É capaz também de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz. (MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 17)

Embora haja vários mediadores possíveis, nos museus ou instituições culturais o “educador de museu” é o principal deles, assim como na escola é o professor. Porém cada um tem o seu papel de mediação que deve ter como objetivo promover troca de pontos de vista, romper com preconceitos estereotipados, ampliar conhecimentos, propor novas problematizações, etc. Sempre com o cuidado de não tornar única e correta somente a voz e a interpretação do mediador sobre a compreensão da arte.

Foi desta forma, aprendendo e ensinando arte, interagindo com os alunos que fui apreendendo o que é ser uma mediadora. Procurei tornar cada encontro do Projeto de Intervenção de Arte instigante, propondo discussões, problematizando, possibilitando a troca de pontos de vista, de modo a romper com preconceitos, ampliar conhecimentos, dar voz aos alunos valorizando os conhecimentos que eles possuem, considerando suas histórias de vida, desvelando potencialidades e o que pensam sobre a arte e a cultura. Desta forma abrir horizontes, verificar possibilidades, não tornando única e correta somente a minha interpretação e concepção sobre a arte.

A mediação cultural, portanto, pode ser apreendida como uma ação facilitadora para o encontro com a arte, mas seu processo deve ser provocativo e procurar instigar o pensar, o sentir, a percepção e a imaginação e ao mesmo tempo promover diálogos e ampliar a socialização de saberes e perspectivas pessoais de cada fruidor, sempre levando em consideração as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de arte. Assim, podemos dizer que a mediação cultural, ao propiciar a troca de diferentes pontos de vistas, também pode enriquecer e ampliar conhecimentos ao trazer contribuições de teóricos e estudiosos no sentido de trazer novas problematizações e romper com preconceitos estereotipados.

Ser mediador, mobilizando a aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes aprendizes, antenados aos saberes, sentimentos e informações que eles também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. (MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 18)

Por isso, os mediadores onde quer que estejam ou atuem (museus, instituições culturais, escolas, etc.) devem pensar em desafios que sejam instigadores e estéticos, com comentários estimulantes, e questões para as quais não há respostas óbvias. E da mesma forma procurar tornar o encontro com a arte uma experiência estética, ou seja, como aborda Dewey (2010), vivencia-la de forma completa, integral, de modo que o corpo trance uma rede complexa de relações sensíveis e perceptivas enquanto interage com a arte, com o outro, com as instituições culturais. E desta forma elaborar um saber sensível, dar acesso a diálogos internos e brechas para o pensar/sentir.

#### **4.2 Preparação para o encontro com a arte**

Como já dito anteriormente, o Projeto de Intervenção foi elaborado levando em consideração a trajetória do ensino da arte na escola AEJA M, nas especificidades dos estudantes da EJA, e nas pesquisas sobre metodologias de ensino da arte e Mediação Cultural. Dentre as metodologias de ensino da arte, optei pela proposta dos *Projetos em Ação* que envolve o *poetizar*, o *fruir* e o *conhecer* arte (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010).

Diante de todos estes aspectos, o Projeto de Intervenção foi desenvolvido na disciplina de Arte, a princípio em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I na escola de jovens e adultos onde atuo no segundo semestre do ano letivo de 2016 com o objetivo de tornar significativa a experiência estética e cultural dos educandos. No entanto, durante seu desenvolvimento, o mesmo foi tomando amplitude e passou a envolver mais duas turmas do mesmo segmento.

No começo tive dificuldades. Não sabia por onde começar, desta forma, achei melhor iniciar com uma sondagem para saber qual era a concepção de arte dos alunos, pois como abordam Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (2010) quando iniciamos um trabalho com projetos já começamos com várias dúvidas, como por exemplo, por onde começar? No início temos muitas dificuldades e escolher uma temática, objeto de pesquisa e

de estudo, que possa desencadear um projeto para turma e que possa ser utilizado como um ponto de partida. A princípio parece algo impossível, por isso é muito importante que o professor faça uma avaliação iniciante que pode ser elaborada por meio de situações de sondagem e de observação.

Comecei perguntando aos alunos: “O que é arte?”. E alguns responderam: “A arte hoje é considerada muito importante para o Brasil, por exemplo, pintura, quadro feito com material reciclado, cinema, teatro, música” (aluno Ni, 40 anos); “A arte é cultura que faz parte do nosso aprendizado e desenvolve toda a cultura brasileira” (aluna Li., 35 anos); “A arte para mim significa a minha cultura, do meu estado e também da minha cidade” (aluna M. N., 46 anos); “Arte para mim é fazer pintura e se vestir de palhaço” (aluna M. S., 33 anos).

A sondagem foi um pouco difícil, pois os alunos são muito tímidos, nem todos gostam de se expressar, ainda mais sobre um assunto que eles pensam que pouco conhecem, parece que ficam com receio de falarem algo errado ou equivocado. Alguns disseram que não sabiam o que dizer e que não tinham ideia, uma resposta para a questão, mas que concordavam com o que alguns colegas haviam dito. Percebi que este era um aspecto que precisava ser mais trabalhado com os educandos.

Para a maioria a arte é relacionada com pinturas bonitas, quadros, saber desenhar bem, que demonstra uma visão simples e superficial sobre a arte, notei que além da necessidade de aprenderem a se expressar também precisava explorar mais e ampliar a concepção de arte dos alunos, embora tenha me surpreendido que alguns mencionaram cultura e um aluno mencionou outras linguagens artísticas como o cinema, o teatro e a música.

A partir desta sondagem inicial achei melhor utilizar a própria arte como objeto de estudo para as discussões temáticas de cada encontro, pois como abordam as autoras Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (2010) é por meio do processo de ensino e aprendizagem da gramática da arte aliada ao fazer artístico que conseguimos obter uma forma expressiva (que pode ser percebida através de uma imagem sonora, gestual ou visual) e que torna presente nossas próprias ideias. “Cada som, cada gesto, cada linha, massa e cor de uma produção artística nos apresentam uma qualidade sensorial que faz visíveis ideias de sentimentos/pensamentos que poetizam o mundo”. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 130).

Podemos dizer que a aprendizagem da arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, ou seja, levar os educandos a aprenderem a manejar e a conhecer a gramática específica de cada linguagem (artes visuais, música, teatro e dança) que pode ser desenvolvida por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares. Sem dizer que conhecer os ofícios de diferentes artistas como pintores, escultores, gravadores, desenhistas, projetistas, cineastas, designers, etc. podem ser temas geradores de conversas prazerosas sobre arte com os alunos.

Para o Projeto de Intervenção foram planejados e elaborados dez encontros, cada um norteado por uma discussão temática: 1) O que é arte? 2) Onde vemos arte? 3) Para que serve a arte? 4) Qual é a importância da arte? 5) Quais são os tipos de arte? No sexto visitamos a 32ª Bienal de Arte de São Paulo, no sétimo, oitavo e nono encontros fizemos algumas proposições relacionadas a visita à Bienal e ao final do projeto fizemos uma roda de conversa para discutirmos sobre como haviam sido as aulas de arte no decorrer daquele semestre e verificar o que aprenderam com a sistematização de todo o processo.

Conhecendo a concepção de arte dos alunos por meio da sondagem inicial percebi que a mesma precisava ser ampliada, sendo assim, para o primeiro encontro fui pesquisar em livros de arte imagens para instigá-los a interagir com diferentes formas de produções artísticas como escultura, pintura, arte contemporânea, diferentes escolas artísticas, etc.

Fiz o que as autoras Mirian Martins e Gisa Picosque (2012) designam como curadoria educativa que se trata de uma ação com o objetivo de explorar a potência da arte pela ativação cultural de obras e artistas através da experiência e investigação estética na sala de aula.

A ativação cultural refere-se ao circular, dar acesso e aproximar os educandos ao universo da arte, pode-se dizer que este aspecto se encontra de acordo com as necessidades dos estudantes da EJA.

A ação educativa é realizada a partir da promoção da experiência e consiste na formação dos alunos com a finalidade de intensificar a habilidade perceptiva e cognitiva para encontrar sentidos.

Como em toda curadoria, a curadoria educativa envolve a coleta de reproduções artísticas e propõe ao professor-pesquisador de arte a seleção, a combinação e o recorte de imagens para a criação de seu próprio acervo, com o objetivo de impulsionar a potencialidade

de obras e artistas que se encontram presentes em livros, museus, sites, reproduções que se encontram esquecidas, procurando utilizar imagens além daquelas que são sempre selecionadas.

Pode-se dizer que a escolha de imagens tanto para o professor como para os educandos trabalha o olhar, como abordam Mirian Martins e Gisa Picosque (2012) “um olhar escavador de sentidos”. As autoras ainda comparam o professor-pesquisador com um arqueólogo que escava à procura do desconhecido ao pesquisar e selecionar as imagens que irão adentrar a sala de aula para o deleite e investigação dos alunos.

No entanto, ressaltam que todo recorte é comprometido pelo ponto de vista de quem o elege, de acordo com uma ideia, um conteúdo que se deseja explorar, uma temática que possa desencadear um trabalho em conjunto com os alunos ou algo que alimente a imaginação dos mesmos no percurso que está sendo vivenciado na sala de aula.

Este aspecto de seleção, recorte e combinação de reproduções artísticas feito pelo professor-pesquisador demonstra sua interpretação sobre as mesmas, além de revelar a intenção pedagógica que pretende trabalhar na sala de aula.

Este material é utilizado não no sentido de responder questões, mas sim de promover proposição aos alunos em um processo instigante para novas e futuras escavações de sentidos, pois a intenção é a de convocar os olhos dos estudantes que pela primeira vez irão olhar/ler as imagens, seja para apreciá-las ou estranhá-las, e promover o encontro com o novo e o desconhecido (MARTINS e PICOSQUE, 2012).

As imagens que selecionei foram: Di Cavalcanti: Carnaval (1958); Carlos Vergara: Monotipia, vinil e pigmentos sobre lona crua (2000); Franz Weissmann: Preto e Branco (1975); Alberto da Veiga Guignard: Paisagem de Outro Preto – Igreja Antônio Dias (1960); Di Cavalcanti: Mulher das Casas Vermelhas (1957); Frans Krajcberg: Pintura em madeira pintada (década de 1990); Dionísio Del Santo: Santo Carta (1969); Rodrigo Andrade: Óleo sobre tela (1989); Yvonne Visconti Cavalleiro: Praia da Urca (década de 1950); Franz Weissmann: Escultura em chapa de aço (década de 1950); Iberê Camargo: Santa Thereza (1952); Tunga: da série Cooking Crystals (2011); Di Cavalcanti: Negra (1971); Anna Maria Maiolino: Escultura em gesso (1994).

Sendo assim, iniciei o *primeiro encontro* colocando as “reproduções” artísticas no quadro branco (lousa) e pedi para que os alunos fossem até lá e as separassem dizendo quais eles consideravam arte e quais não. Percebi que enquanto os alunos observavam as figuras, alguns diziam: “Isso não é arte, é muito feio”; “Isso não é arte é muito esquisito”, “Isso é arte é um quadro”, “Isso é arte, é uma pintura muito bonita”, “Esta é bem diferente também é arte”, “Este é um objeto, mas é arte também”, “Este é arte, eu teria na minha casa”, “Este é arte porque pode ir para um museu”.



Fig. 2 Stella Aguilera Arantes. *Entrando em contato com a arte*, 2016. Foto-ensaio composto por três fotografias digitais da autora.



Fig. 3 Obras seleccionadas como sendo arte ou não, 2016. Fonte: a autora.

Neste momento me recordei do que Celso Favaretto (2006) aborda, de que a arte é histórica e social assim como o gosto. Desta forma a ideia de arte muda continuamente, de acordo com as épocas e com os povos. O que para determinado período era considerado arte em outro momento parece deixar de ser valorizado diante das novas concepções. Muitas vezes o conceito de arte fica vinculado a uma visão clássica e romântica de obra-prima, obra sacralizada, que se encontra de acordo com um conceito específico de beleza e de categorias como harmonia, perfeição, acabamento, unicidade. Talvez por isso muita obra moderna seja vista como um “belo horror” ou a arte abstrata ser apreendida como um borrão ou algo que qualquer um pode fazer. Atualmente as produções artísticas exigem de nós um outro modo de ver, ou seja, que sejamos cada vez mais produtivos no olhar e não apenas observadores passivos (FAVARETTO, 2006).

Após os alunos classificarem as figuras, perguntei: “É fácil definir o que é arte?” e eles responderam que não era uma tarefa nada fácil porque às vezes ficavam em dúvida e nem sempre todo mundo concordava com a opinião do outro. Então conversei com eles, que todas as figuras eram arte e que realmente definir o que é arte é algo muito difícil, complicado e complexo, pois como aborda Jorge Coli (1998) existem muitas teorias e discussões que procuram definir o que é arte, mas que, no entanto, muitas são divergentes, contraditórias e até mesmo excludentes. Desta forma não há uma definição e uma resposta correta. O que nos ajuda um pouco com esta difícil tarefa sobre tentar entender o que é arte, é a cultura, como alguns alunos haviam dito na sondagem inicial. E como geralmente a nossa atitude ao interagir com a arte é a de admiração, também podemos dizer que a arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é de contemplação. Sendo assim, a nossa cultura a partir de alguns critérios, nos ajuda a denominar que algumas atividades são arte e as privilegia. Após estas discussões enriquecedoras, pedi para os alunos trazerem para o próximo encontro algo que eles consideravam arte.

No *segundo encontro*, retomei as discussões da aula anterior, em seguida fomos ver os objetos que os alunos haviam trazido. Nem todos trouxeram, alguns disseram que não sabiam o que trazer, outros haviam esquecido. Os que trouxeram disseram que haviam pensado em algo leve e fácil de carregar, pois alguns vem direto do trabalho ou saem da escola e vão para o trabalho.

A maioria trouxe objetos de artesanato e lembranças de viagens. Então perguntei porque eles os consideravam arte e alguns me disseram: “Porque é algo que foi feito pelo

homem”, “Porque faz parte da nossa cultura”, “Porque quem fez pode ser considerado um artista”, “Porque eu gostei e achei bonito, por isso eu levei para casa”, “Porque serve para decorar a casa”, “Porque foi feito a mão”, etc.

Observando os objetos e as falas dos alunos percebi que muitos justificavam a escolha do objeto que levaram por terem achado bonito. Também percebi que a maioria valorizava muito a questão da cultura regional, do artesanato, do objeto feito a mão e na concepção deles uma pessoa que é capaz de fazer um objeto é um artista que tem muito talento. Fiquei pensando que talvez os alunos da EJA valorizem muito a questão do trabalho manual devido as vivências e referências que tiveram em suas trajetórias de vida.



Fig. 4 Stella Aguilera Arantes. *A arte que conheço*, 2016. Foto-ensaio composto por cinco fotografias digitais da autora

Embora tenha achado as respostas de alguns alunos sobre o objeto que levaram ainda um pouco superficial, senti a necessidade de que ainda precisava ampliar as discussões com eles para leva-los a refletir mais sobre a concepção de arte. Ao observar os objetos que os alunos levaram, achei interessante que nenhum levou um quadro pintado. Todos trouxeram objetos e me recordei do que Celso Favaretto (2006) aborda de que na arte houve uma mudança da concepção de obra para objeto e que isto foi muito importante, pois trouxe múltiplas significações que permitiram que se rompesse com o vínculo e o apego que muitas pessoas tinham com os cânones e os suportes tradicionais, permitindo que se transcendesse somente a ideia das telas da pintura ou a tridimensionalidade das esculturas.

Para dar continuidade as discussões temáticas, perguntei para os alunos: “Onde vemos arte?” e alguns me disseram: “Vemos arte nos museus”, “Vemos arte na rua”, “Vemos arte nos quadros”, “Vemos arte por toda a cidade, nos quadros pintados, nos livros”, “Eu vejo arte em algumas estações do metrô”, “Vemos arte na escola”, “Vemos arte na rua com as pessoas fazendo artesanato, mágica, malabarismo, dançando, cantando, tocando algum instrumento musical ou fazendo pinturas”. Confesso que me surpreendi com a resposta de alguns alunos, pois embora simples e objetivas, alguns não falaram que a arte está somente nos museus, pois de acordo com Jorge Coli (1998) nossa cultura prevê alguns locais específicos onde a arte é manifestada e que muitas vezes dão o estatuto de arte a um objeto como o museu, a galeria, o cinema, a sala de concerto, etc. Pode-se dizer que estes locais garantem às pessoas o rótulo de “arte” às coisas que apresentam, enobrecendo-as, no entanto, a arte vai além destas concepções, pois também se apresentam na rua como alguns alunos disseram, na arquitetura de casas, igrejas, monumentos, etc. Ao final da aula pedi para que os alunos prestassem mais atenção no seu dia-a-dia nos caminhos que fazem de casa para o trabalho e para a escola e percebessem se se depararam com algo que lhes chamam a atenção e que eles consideram arte para tirar uma foto e trazerem na próxima aula.

Iniciamos a *terceira aula* observando as fotos que os alunos trouxeram. Pena que a maioria não trouxe a foto, muitos diziam que não sabia mexer direito no celular, que não tinham máquina fotográfica, outros falaram que não conseguiram trazer devido a correria do dia-a-dia, alguns esqueceram, mas disseram que passaram a observar mais os trajetos que fazem e que começaram a perceber que existe arte em muitos lugares da cidade como monumentos na rua, prédios que acharam bonito, grafite, etc.

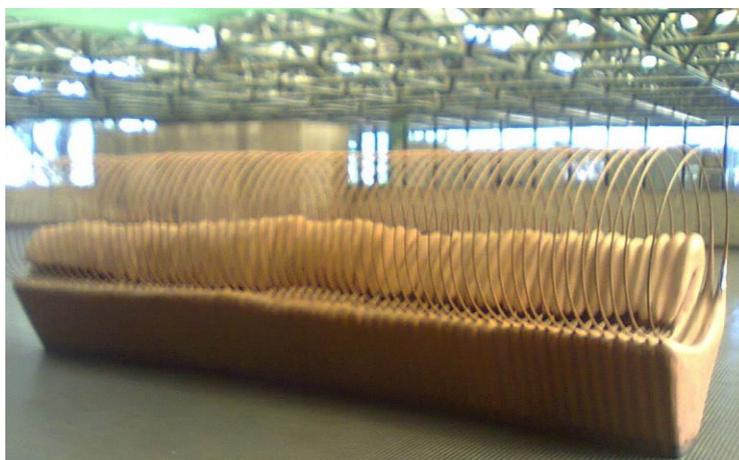


Fig. 5. Na estação Penha do metrô, escultura *Solaris* (1996) da artista Eliana Zaroni. Foto trazida pela aluna AN, 46 anos



Fig. 6. Na estação Pedro II do metrô, escultura *Figuras Entrelaçadas* (1990) do artista Antonio Cordeiro. Foto trazida pela aluna AN, 46 anos

Perguntei para a aluna AN porque ela tirou foto destas produções artísticas e ela me disse que a primeira obra (figura 5) havia chamado a sua atenção devido a sua estrutura e que no começo achou que por causa das argolas deveria ser algo relacionado ao túnel do metrô, mas depois que ela viu o título *Solaris* pensou que tinha alguma coisa haver com o sol. Sobre a outra produção (foto 11) ela achou bonita a forma da escultura, mas que não dava para definir o que era e o título também não ajudava a entender do que se tratava.



Fig. 7. Na estação Sé do metrô, escultura sem título (1978) do artista Alfredo Ceschiatti. Foto trazida pelo aluno NI, 40 anos



Fig. 8. Na estação Santa Cecília do metrô, exposição *Na linha do Humor* de artistas (2015) do 42º Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Foto tirada pelo aluno NI, 40 anos

Já o aluno NI disse que tirou foto da escultura (figura 6) por ser uma forma diferente de arte, porque como havíamos conversado na aula arte não é só quadro, também disse que o que chamou a sua atenção foi a postura da mulher, como o artista conseguiu fazer a escultura com tantos detalhes do corpo humano e que a cor é muito bonita. E se interessou em fotografar a exposição (foto 13) porque parecia retratar figuras de músicos, pois todos estavam com algum objeto relacionado a música como o microfone ou um instrumento musical, achou as figuras bem diferentes e engraçadas, disse que reconheceu alguns e outros não.

A turma gostou das fotos e das justificativas dos colegas. Pode-se dizer que começaram a ampliar o olhar, fugiram da concepção do quadro, da pintura na parede e que começaram a interagir de forma diferenciada com a arte, fazendo leituras e suposições, observando detalhes, etc. Neste momento me recordei como abordam Fábio Brazil e Isabel Marques (2014) de que os alunos estão sempre expostos e rodeados por diversas manifestações artísticas, como as festas populares (que muitas vezes envolvem artes cênicas, visuais, música e poesia), shows abertos em parques e praças, bailes nas periferias, exposições e mostras de arte, desfiles de carnaval, hábito de cantar e tocar algum instrumento musical nos encontros com os amigos e familiares, sem dizer que os meios de comunicação como o rádio, a televisão e a internet estão sempre anunciando atividades culturais e artísticas.

Com o intuito de ampliar as discussões temáticas, perguntei para os alunos: “Para que serve a arte?” e alguns me responderam: “A arte serve para fazer quadros muito bonitos”, “A arte serve para nos ensinar a desenhar e a pintar”, “A arte serve para ensinar a cultura”, “A arte para decoração”, “A arte serve para aprender artesanato”, “A arte serve para mexer com tinta”. A partir das respostas dos alunos, aproveitei para ampliar a discussão dizendo que a arte vai um pouquinho além disso, pois como aborda Ana Mae Barbosa (2008) a arte serve para nos expressarmos e para que possamos ver, compreender e refletir sobre o mundo, pois sempre esteve relacionada ao contexto histórico, econômico, político e social de determinada época. Desta forma, nos ajuda a compreender determinados acontecimentos históricos e o modo de pensar de homens e mulheres, também conseguimos saber como eram algumas personalidades, a paisagem, a sociedade, a cultura, etc. de determinada época. Sendo assim, podemos dizer que a arte nos ajuda a refletir sobre a nossa realidade e o mundo nos dias de hoje, ou seja, a compreendermos o antes e o hoje. A arte também nos ajuda a conhecer quem somos, pois ao inserir o indivíduo no lugar ao qual pertence reforça e amplia seu lugar no mundo, também onde estamos, nos ajudando a entender a cultura de um país conhecendo a sua arte, e como sentimos.

Após esta abordagem, os alunos ficaram vislumbrados, disseram que não imaginavam, que não tinham ideia das potencialidades da arte, de como esta é importante, de como podemos aprender com ela e chegaram a conclusão que precisavam aprender mais sobre a arte, pois tinham pouco conhecimento sobre a mesma.

A *quarta aula*, iniciei perguntando para os alunos: “A arte é importante?” e alguns responderam: “Sim muito, me faz bem olhar. Eu gosto de olhar os grafites, a natureza”, “Sim, a pintura é vida”, “Sim, porque eu acho arte um estudo muito importante”, “Sim, porque a arte é sabedoria faz parte da nossa cultura mostra as coisas antigas, imagens”, “Sim, porque mostra a cultura brasileira que nós não conhecemos”. O interessante nas respostas dos alunos, é que todos de acordo com o conhecimento que possuem acham a arte importante e a valorizam mesmo que muitos não tenham tido acesso e contato com a mesma. Outro aspecto interessante é que alguns enfatizam o “olhar” e outros a relacionam como um objeto de estudo importante e como parte da cultura. Pode-se dizer novamente, que por meio das discussões temáticas enriquecedoras em cada encontro, aos poucos os alunos foram ampliando a concepção de arte que tinham.

Em seguida, para complementar a discussão disse o que a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2008) aborda que a arte pode ser compreendida como uma linguagem que aguça os nossos sentidos e que transmite significados que nenhum outro tipo de linguagem, como a escrita ou a discursiva podem transmitir. A arte nos permite conhecer quem somos, onde estamos e como sentimos. Na educação a arte é apreendida como expressão e cultura de fundamental importância para a identificação cultural e para o nosso desenvolvimento individual, pois é por meio dela que é possível desenvolver: a percepção, a imaginação, a capacidade crítica, a criatividade, apreender, interagir e atuar no meio ao qual nos encontramos inseridos, ter um comportamento cidadão como fruidor de cultura, compreender o mundo, produzir uma imagem, ser capaz de ler uma imagem em seu contexto, nos desenvolvermos culturalmente, ou seja, nos torna capazes de fazer e ver arte. Neste momento os alunos disseram que se já achavam a arte importante, agora a consideravam mais ainda e que não imaginavam como poderiam aprender tanto com ela, porque é muito mais do que imaginavam.

Desde o começo do projeto tinha em mente levar os alunos em uma exposição de arte, porque muitos haviam me dito que nunca tinham tido a oportunidade de ir ao museu e também porque seria significativo e complementar o trabalho que estava sendo desenvolvido na sala de aula. Na época estava acontecendo a 32ª Bienal de Arte de São Paulo que se encontrava de acordo com as discussões temáticas que estávamos realizando em cada encontro. Sendo assim, solicitei a coordenação da escola autorização e ônibus para levar os alunos a exposição e a mesma autorizou e providenciou o transporte, desta forma, entrei em contato com o setor educativo da Bienal para providenciar o agendamento para uma visita monitorada. Quando informei a turma que iríamos a uma exposição ficaram animadíssimos com a ideia.

Fui visitar a exposição antes de levar os alunos e lá ganhei o material educativo, então comecei a estudá-lo e a utilizá-lo nas aulas com o intuito de instigá-los para a visita e de torná-la como aborda Mirian Martins e Gisa Picosque (2012) em uma expedição instigante.

Na *quinta aula*, comecei perguntando para os alunos: “A arte é somente quadros? Vocês conhecem outros tipos de arte?” e eles responderam: “Não, porque vemos arte na estação de trem e nas praças”, “Não, foto e escultura também são arte”, “Coisas artesanais, feitas à mão, grafite, também são arte”, “Tem coisas que são arte e não sabemos”, “Eu acho que a música e o teatro também são arte”. Achei interessante que alguns souberam falar sobre

outras formas de arte e alguns até mencionaram outras linguagens artísticas, como o teatro e a música.

Segundo Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (2010) a aprendizagem da arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, e que as diferentes linguagens da arte nem sempre são abordadas separadamente, por exemplo, em algumas produções artísticas como instalações, videoclipes, performances, etc. há uma combinação de elementos do teatro, da dança, da música e das artes visuais. Sem dizer que nos dias de hoje ainda temos o uso constante das novas tecnologias na linguagem da arte, que nos proporcionam novas formas estéticas, rompendo com os suportes tradicionais.

Outro aspecto importante é que conforme os educandos vão se envolvendo no processo de ensino e aprendizagem da linguagem da arte, os mesmos vão se apropriando (lendo e produzindo) do modo de pensamento da própria arte. Esta apropriação, por sua vez, envolve o desenvolvimento de competências simbólicas e os instiga a *desvelar* o seu modo singular de perceber/sentir/pensar/imaginar/expressar e a *ampliar* sua possibilidade de produção e leitura do mundo, da natureza e da cultura, bem como também a de ampliar seus modos de atuação sobre estes (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010).

As autoras também afirmam, que quanto mais os alunos tiverem a oportunidade de ressignificar o mundo por meio da linguagem artística, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora eles terão para formar consciência de si e do mundo. Estas ações de *desvelar/ampliar* são termos interligados, ações que se auto-impulsionam, são pólos instigadores, que possibilitam a promoção do poetizar, fruir, conceituar e conhecer a arte e é também uma forma de elaborar novas relação com o repertório dos alunos e com o que já foi apreendido por eles nas aulas.

Ao final da aula como em breve iríamos visitar a 32ª Bienal de Arte de São Paulo comecei a falar um pouco sobre sua temática: “Incerteza Viva” e sobre alguns artistas e suas produções para instigá-los e para que os mesmos percebessem também a relevância social da arte que atualmente nos provoca, nos deixa inquietos e nos faz pensar sobre o mundo em que vivemos, como na cosmologia, os diferentes tipos de narrativas, a educação, a ecologia que eram “subtemas” da Bienal.

### 4.3 Visitando a 32ª Bienal de Arte de São Paulo

Na *sexta aula* fomos a 32ª Bienal de Arte de São Paulo realizada no Pavilhão Ciccillo Matarazzo no Parque do Ibirapuera com o intuito de promover o fruir e o pensar arte com os alunos, pois além da temática da exposição, a intenção também era de discutir sobre a arte nos dias de hoje, sua importância, para que ela serve e os diferentes tipos de arte.

Foi a partir deste momento que meu projeto tomou outras dimensões, pois também passou a ser realizado em mais duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I. Fomos visitar a exposição em um sábado letivo de manhã, sendo assim, os alunos foram para a escola e lá pegamos os ônibus contratados pela coordenação.

Para minha surpresa, quando chegamos no Parque do Ibirapuera alguns alunos disseram que não o conheciam, que nunca tinham ido até lá, outros falaram que embora já morassem há um tempo na cidade somente agora iam conhecer o famoso parque que falam tanto na televisão e que é um dos pontos turísticos de São Paulo. Neste momento, percebi que deveria ter pensando nisso antes, não imaginei esta situação e perdi a oportunidade de conversar com os alunos sobre o Parque do Ibirapuera, sua história na cidade, um lugar que promove lazer, atividades físicas e culturais, pois contém outros museus e espaços expositivos, etc.



Fig. 9. Registro dos alunos presentes na visita à Bienal no Parque do Ibirapuera, 2016. Fonte: a autora

A 32ª Bienal de Arte de São Paulo teve como tema: *Incerteza Viva* com a finalidade de promover a reflexão sobre como lidamos com a incerteza diante dos problemas contemporâneos, como: meio ambiente, percepção de si, economia, política, etc. Esta temática

foi escolhida pelo curador, pois é uma condição psicológica ligada aos processos individuais ou coletivos de tomada de decisão, onde muitas vezes há o entendimento ou não dos problemas concretos.

De acordo com a curadoria, o termo incerteza geralmente é relacionado à palavra crise, no entanto, não é equivalente a ela, sem dizer que muitas vezes precisamos desvincular a incerteza do medo e ao aprendermos a conviver e a lidar com esta situação podemos encontrar soluções. Por isso, a 32ª Bienal reuniu obras e instalações de mais de 90 artistas de várias áreas do conhecimento, como: matemática, astronomia, linguística, biologia, sociologia, antropologia, história, educação, etc.

Ao chegarmos no Pavilhão da Bienal o mediador primeiro veio conversar comigo perguntou se tinha algum trajeto em mente, como era a turma. Conteí um pouco sobre o projeto de intervenção e as discussões que estávamos fazendo sobre arte nas aulas, de que se tratava de estudantes que estão aprendendo ler e escrever, que era preciso dialogar com eles com uma linguagem simples e que gostaria, se possível, que o trajeto envolvesse produções artísticas com as quais os alunos pudessem interagir.

Após nossa conversa, o mediador fez uma roda com os alunos, e conversou um pouco com eles sobre a temática da Bienal e as regras que deveriam ser respeitadas durante a visita a exposição como fotos, interação com as produções artísticas, o cuidado que deveriam ter com as bolsas ou pertences pessoais para não esbarrar, derrubar ou quebrar algo, etc.



Fig. 10. Stella Aguilera Arantes. *Conversa inicial*, 2016. Foto-ensaio composto por duas fotografias digitais da autora

Visitamos produções artísticas e instalações de 10 artistas (4 brasileiros e 5 estrangeiros). O trajeto que fizemos foram com obras interativas, com as quais os alunos podiam tocar, mexer, abraçar, sentar, etc. Assim tivemos a oportunidade de ter o contato e de interagir com as produções artísticas e instalações.

*Transnômades* do coletivo Opavivará! do Rio de Janeiro



Fig. 11. Stella Aguilera Arante. *Interagindo com a arte do coletivo Opavivará!*, 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora

O coletivo Opavivará! utiliza elementos do cotidiano para modificar a forma como utilizamos o espaço e os objetos. A instalação visava promover situações, encontros e vivências. Na Bienal, o coletivo abordou o comércio ambulante e os “carregadores” (as pessoas que puxam os carrinhos) modificando os carrinhos transformando-os em cama, cabana, biblioteca e em carro de som com a finalidade de pensarmos sobre o modo de vida destas pessoas.

Os alunos se identificaram muito com esta instalação artística por a considerarem bem popular e bem próximo da realidade deles, principalmente o carrinho que parecia com os dos vendedores ambulantes de churrasco. Disseram que já tinham visto algo parecido no Lago da Batata na região de Pinheiros. Acharam engraçado o carrinho do Karaokê e interessantes os que podiam deitar, sentar para comer e beber água; também relacionaram a produção artística com o modo de vida dos moradores de rua. A princípio ficaram muito tímidos, achavam que não podiam interagir e mexer com os elementos da instalação artística.

*White Museum* (Museu Branco) da artista Rosa Barba da Itália



Fig. 12. Stella Aguilera Arantes. *A arte e meu corpo*, 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora

A artista Rosa Barba utiliza o filme como matéria-prima em suas obras, buscando os vestígios deixados pela ação do homem na paisagem. Na Bienal a sua produção artística era uma projeção de luz branca sobre a rampa de entrada do Pavilhão formando um enquadramento que é utilizado na fotografia e no cinema, transformando a rampa em um quadro aberto que proporcionava a experiência imagética do espaço e a interferência dos visitantes. Os alunos adoraram a vivência, fizeram várias poses e cenas para observar suas sombras e exploraram sua dimensão corporal. Disseram que pareciam que estavam sendo filmados por causa do aparelho de projeção.

*Restos materiales, obstáculos y herramientas* (Restos materiais, obstáculos e ferramentas) do artista Xabier Salaberria da Espanha.



Fig. 13. Registro da conversa a partir da obra de Xabier Salberria, 2016. Fonte: a autora.

O artista Xabier Salaberria explora o espaço e nos fazer pensar sobre como os objetos podem ser utilizados além de sua função convencional, a arte e “coisas que são diferentes de arte”. A intenção do artista era de que sua instalação alterasse a circulação das pessoas no espaço, provocando conexões inesperadas entre os visitantes, os objetos e o lugar. A princípio, a primeira reação dos alunos foi a de estranhamento, pois como objetos tão estranhos poderiam ser relacionados à arte? Em alguns momentos até questionaram se aqueles objetos eram arte e surgiram muitas discussões enriquecedoras.

*Migração, exclusão e resistência* da artista Carla Filipe de Portugal



Fig. 14. Stella Aguilera Arantes. *Pensando nas questões ambientais*, 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora

A artista Carla Filipe tinha como intenção construir hortas e jardins em ambientes urbanos com a finalidade de promover o uso coletivo do espaço privado ou modificar a forma como as pessoas utilizam os espaços públicos, fazendo-nos pensar sobre propriedade, meio ambiente, extinção de espécies e de vegetais comestíveis, plantas que surgem em locais inesperados, com o intuito de ampliar a nossa noção de sobrevivência. Esta foi uma das instalações que mais chamou a atenção dos alunos, pois conheciam os nomes das plantas, para que servissem, como prepará-las como alimentos. Foi um dos momentos que os alunos mais surpreenderam tanto a mim como aos mediadores, pois estes disseram que muitas pessoas vão até a instalação e não sabem nada sobre as plantas. Os alunos praticamente deram uma aula de alimentação e saúde para todos nós. Também disseram que hoje em dia as pessoas não conhecem estas plantas, como plantá-las, colhê-las, prepará-las para a alimentação e os benefícios que as mesmas podem promover para a nossa saúde.

*Em forma de nosotros* (Na forma de nós mesmos) da artista Rita Ponce de León do Peru



Fig. 15. Stella Aguillera Arantes. *Envolvendo corpo e alma*, 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora

A artista Rita Ponce de León cria instalações para instigar o público a experimentar diferentes atitudes corporais e modos de se relacionar com os sentidos e com o coletivo. Em sua instalação artística na Bienal os visitantes podiam colocar braços, pernas, pés, rosto e tronco em cavidades de uma estrutura coberta de barro. As posições indicadas foram criadas baseadas nos exercícios de uma bailarina e dos colaboradores da Bienal. A artista nos faz refletir sobre nossa consciência corporal, em nossos hábitos, postura, como percebemos nosso

corpo e o que carregamos junto a ele. Esta também foi uma das instalações que os alunos mais gostaram. Foi uma das que mais demoraram também, pois acharam muito curioso as posições e o fato de poderem tocar, sentar e abraçar uma “obra de arte”.

*When they grow up* (Quando crescerem) da artista *Ebony G. Patterson* da Jamaica



Fig. 16. Stella Aguilera Arantes. *Refletindo sobre a infância e a juventude*, 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora

A artista *Ebony G. Patterson* se baseia na pintura e utiliza a fotografia. Com colagens de imagens em tecidos e o uso de ornamentos faz tapetes para retratar a cultura popular, bens de consumo, opressão social, convivência na rua e a violência que ocorre tanto na Jamaica como no Brasil, assim nos faz pensar sobre a infância que muitas vezes padece diante de sistemas excludentes e violentos. Esta foi uma das produções artísticas que os alunos mais ficaram encantados, principalmente com a materialidade utilizada nos tapetes, como as imagen, os brilhos, o cenário com objetos e brinquedos que retratavam a infância e que lembravam um quarto de criança, mas ao mesmo tempo que era tão rico de brilho e de materiais, eles disseram que retratava uma realidade popular muito preocupante que é a condição de muitas crianças no Brasil, a perda da infância com a tecnologia, com a violência e com a pobreza. Também a relacionaram com suas vivências como o trabalho infantil, as dificuldades financeiras para manter o sustento da família e com a criação de seus próprios filhos.

*Sound Mirror* (Espelho de som) do artista Eduardo Navarro da Argentina



Fig. 17. Stella Aguilera Arantes. *A importância do ouvir*, 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora

O artista Eduardo Navarro explora diferentes formas de comunicação, indo além da linguagem verbal. Sua produção artística na Bienal era um instrumento construído para conectar acusticamente uma palmeira do lado de fora do Pavilhão da exposição com o espaço expositivo promovendo uma troca sonora. O artista nos instiga a pensar sobre os significados da comunicação, da escuta e sobre as conexões afetivas que a arte nos promove por meio da relação entre os seres vivos, o artista, o público e os objetos artísticos. Os alunos acharam esta produção artística muito curiosa. Alguns conseguiram ouvir os pássaros, outros a aula de ginástica que estava acontecendo fora do pavilhão da exposição, outros não ouviram nada. Todos a relacionaram com um instrumento musical e pensaram que era para assoprar, para emitir som e não para ouvir o som externo.

Chão do artista José Bento do Brasil (Salvador)



Fig. 18. Stella Aguilera Arantes. *Repensando o caminhar*, 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora

O artista José Bento faz experimentações com esculturas de madeira de diversos tamanhos. Esta instalação era recoberta com tacos de madeira e rampas, sendo que todo material veio de reformas e de demolições. Em algumas partes havia molas que alteravam a superfície e simulavam a experiência de instabilidade ao caminhar. O artista nos faz pensar sobre a ambiguidade que se encontra presente nas paisagens. Os alunos acharam esta instalação muito divertida, pularam, caminharam de olhos fechados, alguns se soltaram mais, outros ficaram introvertidos e inseguros só ficaram observando com medo de cair, principalmente os alunos mais velhos, acharam interessante o fato do material ser reciclado por causa da questão do meio ambiente e de que devemos reaproveitar material para fazer arte. Também acharam muito curioso um chão de tacos ser uma “obra de arte” porque todo mundo pisa e pode estragar.

*Misturinhas* do artista Antonio Malta Campos do Brasil (São Paulo)



Fig. 19. Registro frente a obra de Antonio Malta Campos, 2016. Fonte: a autora

O artista Antonio Malta Campos pesquisa desenho e pintura, mistura arte tradicional com cultura popular. Em sua produção artística combina formas geométricas, figuras abstratas, tamanhos, cores, guache, lápis de cor, caneta, nanquim, recortes e adesivos. Os alunos disseram que esta produção artística era mais simples e tradicional, parecida com “obra de arte” como alguns designaram, também gostaram do artista ser brasileiro. Ficaram impressionados com o tamanho. Alguns até se sentaram nos bancos para ficarem observando por mais tempo. O que mais chamou a atenção deles foram as cores vivas que o artista utiliza.

## Produções artísticas do artista Öyvind Fahlström do Brasil (São Paulo)



Fig. 20. Stella Aguilera Arantes. *Refletindo sobre problemas mundiais*, 2016. Foto-ensaio composto por três fotografias digitais da autora

O artista *Öyvind Fahlström* nasceu em São Paulo e viveu sua infância no Rio de Janeiro. Como era filho de suecos, com 10 anos de idade foi morar na Suécia e por causa da Segunda Guerra Mundial nunca mais voltou para o Brasil. Em seus mapas sempre procurou retratar os problemas dos países pobres com temáticas que abordam os problemas políticos, econômicos, o consumismo e os impactos ambientais. Os alunos se impressionaram com as formas que o artista utiliza para fazer seus mapas e abordar as temáticas escolhidas, também se surpreenderam porque mesmo em outro idioma eles conseguiram entender a proposta do artista, ficaram encantados com os desenhos e as cores, disseram que os temas ainda são muito atuais e que devemos pensar mais sobre eles.

Ao final do trajeto, os alunos disseram que nem sentiram a hora passar, pelo contrário, acharam que a hora passou muito rápido. Não queriam ir embora e estavam tão encantados que em vários momentos se dispersavam e se espalhavam pelos andares da exposição querendo ver as demais obras. Disseram que era uma pena que não conseguiram ver tudo e que iriam voltar em outro momento com os filhos, que adoraram a experiência e que se não fosse pela escola jamais teriam a oportunidade de ir a uma exposição de arte e a um lugar como aquele. Muitos, mesmo morando há muitos anos em São Paulo, não conheciam o

“famoso” Parque do Ibirapuera que tanto ouvem falar e também disseram que não imaginavam que uma exposição de arte poderia ser tão legal e interessante.

Sobre a mediação, foi interessante o mediador antes de iniciar a visita a exposição vir conversar comigo para saber sobre a turma e se tinha pensado em algum trajeto. Em nossa conversa falei sobre o projeto de intervenção e as discussões sobre arte que estava promovendo com os alunos e que gostaria que o trajeto tivesse ligação com o que estava desenvolvendo na sala de aula. E me parece que o mediador entendeu perfeitamente a minha solicitação referente ao trajeto, pois nos levou para vermos produções artísticas e instalações com as quais podíamos interagir e ao mesmo tempo para vermos obras que estavam expostas como na maioria dos museus na parede como as dos artistas Antonio Malta Campos e Öyvind Fahlström.

O modo como foi desenvolvida a mediação também foi interessante, pois o mediador levava os alunos até as produções artísticas e primeiramente deixava-os olharem, discutirem, conversarem entre si para depois promover o diálogo com os mesmos. Respeitando a questão da interação do sujeito com a arte, seus diálogos internos, a leitura que faz a partir de suas referências pessoais, suas percepções e sensações, etc. como aborda Mirian Martins e Gisa Picosque (2012) o olhar silencioso.

No entanto, não sei se foi porque havia dito para o mediador que se tratava de uma turma que estava aprendendo a ler e escrever e que era preciso dialogar com eles por meio de uma linguagem simples, os diálogos não foram tão instigantes e provocativos como os que havia visto quando fui visitar a exposição antes de levar os alunos, de quando estava estudando e fui com o grupo do mestrado ou de quando fui com a turma do curso de pedagogia quando estava fazendo estágio docente. Sendo que cabe ao mediador fazer propostas de fruição, discussões e reflexões, ser provocativo, instigar o pensar, o sentir, a percepção e a imaginação, promover desafios instigantes e estéticos, diálogos internos, socializar saberes, perspectivas pessoais e culturais de cada indivíduo, fazer novas problematizações, romper com preconceitos estereotipados de modo a enriquecer e ampliar conhecimentos, como dizem Mirian Martins e Gisa Picosque (2012).

Os alunos adoraram a visita, em muitos momentos relacionavam o que viam com coisas de seu dia-a-dia e com suas vivências de vida, não imaginavam que alguns materiais poderiam ser utilizados como arte e fizeram vários comentários significativos ao

contemplarem algumas produções artísticas e instalações, como na instalação da artista Carla Filipe onde praticamente deram uma aula para o mediador, de como se plantava muitas daquelas plantas, como as cozinhas, para que elas servissem, quais partes podem ser utilizadas. Também ensinaram como se faz casa de barro no nordeste na instalação da artista Rita Ponce de León.

Neste momento, me recordei do que Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (2010) abordam que os educandos têm um *olhar* que já possui referências pessoais e culturais, desta forma, cabe ao professor instigar os estudantes para um olhar mais curioso e mais sensível as sutilezas, com o intuito de se desenvolver um *olhar pensante*, pois devido as demandas de nosso dia-a-dia somos quase que condicionados a termos um olhar rápido e superficial. Desta forma, também deve haver uma preocupação de se trabalhar com os alunos o olhar com outro ritmo e profundidade, que deve ser desenvolvido por meio do contato direto com produções artísticas instigando a apreensão da dimensão, do tamanho, da materialidade, que por sua vez, podem se tornar marcas vivas e produzirem memórias significativas. Neste sentido, pode-se dizer que se torna fundamental *nutrir* esteticamente o olhar com muitas e diferentes imagens, com o objetivo de promover uma percepção mais ampla da linguagem visual: “olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 136).

#### **4.4 Ações pós-visita**

Após a visita a 32ª Bienal de Arte de São Paulo, nas aulas 7, 8 e 9 promovi proposições relacionadas a nossa visita a exposição, com a finalidade de ampliar as discussões que foram realizadas. A primeira foi relacionada com as produções artísticas *Museu Branco* de Rosa Barba e *Na forma de nós mesmos* de Rita Ponce. Foram escolhidas estas artistas porque os alunos haviam se interessado muito por estas produções artísticas em nossa visita a Bienal e também porque queria promover uma situação na aula de arte que envolvesse a questão corporal, para apreenderem que esta não envolve somente as artes visuais, mas também o corpo. E ambas artistas trabalham com a questão corporal, a artista Rosa Barba com a proposição de utilizar o enquadramento da fotografia e do cinema promovendo uma

experiência imagética no espaço e a proposição de Rita Ponce em refletir sobre nossa consciência corporal, nossos hábitos, postura, como percebemos nosso corpo e o que carregamos junto a ele.

A partir destes aspectos, no primeiro momento, levei um retroprojektor para a sala de aula. Fechei as cortinas apaguei as luzes e pedi para os alunos sozinhos, em duplas ou em grupos, explorassem a questão da luz e da sombra e a noção corporal. No segundo momento, pedi para que se observassem no espelho e fizessem um autorretrato.

Na proposta com a luz, a sombra e a questão corporal os alunos se envolveram demais, todos quiseram participar, até mesmo os que são mais velhos e mais tímidos. Acharam muito interessante observar o corpo na sombra e como este ficava diferente. Ao observarem suas sombras, iam pensando em posturas e cenas, alguns disseram que o corpo ficava muito mais bonito na sombra e queriam fazer cenas diferentes e bonitas, com coisas que fazemos no dia-a-dia como ler, escrever, cumprimentar alguém, etc.



Fig. 21. Stella Aguilera Arantes. *Arte com o corpo 1*, 2016. Foto-ensaio composto por cinco fotografias digitais da autora



Fig. 22. Stella Aguilera Arantes. *Arte com o corpo 2*, 2016. Foto-ensaio composto por quatro fotografias digitais da autora

Neste momento me recordei do que tenho percebido: por meio da aprendizagem da arte e do fazer artístico conseguimos obter uma forma expressiva, cada gesto nos apresenta uma qualidade sensorial que faz visível ideias de sentimentos/pensamentos que poetizam o mundo.

Já na proposta do autorretrato, alguns não queriam se olhar no espelho, outros foram um pouco resistentes falando que não sabiam desenhar, outros riam ao se observar, outros falavam: “Olha eu sei desenhar um nariz, eu consegui desenhar meu olho”, ficavam olhando os desenhos uns dos outros e comentando, diziam: “Não tem nada a ver comigo”, “Fiquei um pouco parecido”, às vezes a insegurança atrapalhava, pois ficavam perguntando “Posso utilizar tal cor?”, “Posso pintar?”, “Posso desenhar deste jeito?”, “Assim está certo?”



Fig. 23. Stella Aguilera Arantes. *Olhando para mim*, 2016. Foto-ensaio composto por cinco fotografias digitais da autora



Fig. 24. Autorretratos produzidos, 2016. Fonte: a autora

É interessante observar que a proposta era de se olharem no espelho e fazerem um autorretrato, no entanto os alunos se desenharam de corpo inteiro. Ao observar as produções, podemos perceber como o desenho não faz parte das ações deles. Percebi que este aspecto é algo que precisa ser mais trabalhado com os estudantes da EJA. Tinha a intenção de trabalhar a questão da consciência corporal, da identidade, do eu, mas creio que não foi muito apropriada e que não soube explicitar claramente para os alunos a ideia da proposição.

No final da aula pedi para que os alunos colassem suas produções na parede da sala de aula para que todos pudessem ver as produções que foram realizadas. Os alunos ficaram comentando sobre os desenhos: “Esta tem bastante cabelo”, “Este está bem estiloso”, “Esta parece ser uma pessoa feliz”, “Este desenho ficou bem diferente”, e também ficaram tentando identificar os colegas nos desenhos.

A *terceira proposição* foi baseada na artista *Ebony Patterson* que utiliza pintura, fotografia, colagem de imagens em tecidos e o uso de ornamentos para fazer painéis com tapetes, com o objetivo de retratar a cultura popular, bens de consumo, opressão social, convivência na rua e principalmente a violência que ocorre com as crianças e jovens tanto na Jamaica como no Brasil. Ela utiliza os brilhos justamente para “iluminar” e chamar a atenção das pessoas para esta questão e nos fazer refletir sobre a infância que muitas vezes padece diante de sistemas excludentes e violentos.

A partir deste contexto, disponibilizei para os alunos revistas, tesouras, colas, lantejoulas, gliter, miçangas, cartolinas, etc. e propus que em grupos escolhessem uma temática importante e que gostariam de chamar a atenção das pessoas para pensarem sobre aquilo. Os alunos se empolgaram com esta proposição e escolheram temas interessantes: verde na cidade, meio ambiente, água, mulher na sociedade, cuidados com os animais, a infância no Brasil, natureza, vida no campo, educação, etc. Fizeram cartazes ricos em detalhes. Tiveram dificuldades em manipular a lantejoulas e o gliter, pois alguns nunca tinham mexido com este tipo de material. A insegurança atrapalhou em alguns momentos, pois perguntavam se podiam colar determinada figura, se estava certo, se podiam utilizar as miçangas, etc.



Fig. 25. Colagens produzidas: *Cartazes temáticos 1*, 2016. Fonte: a autora



Fig. 26. Colagens produzidas: *Cartazes temáticos 2*, 2016. Fonte: a autora

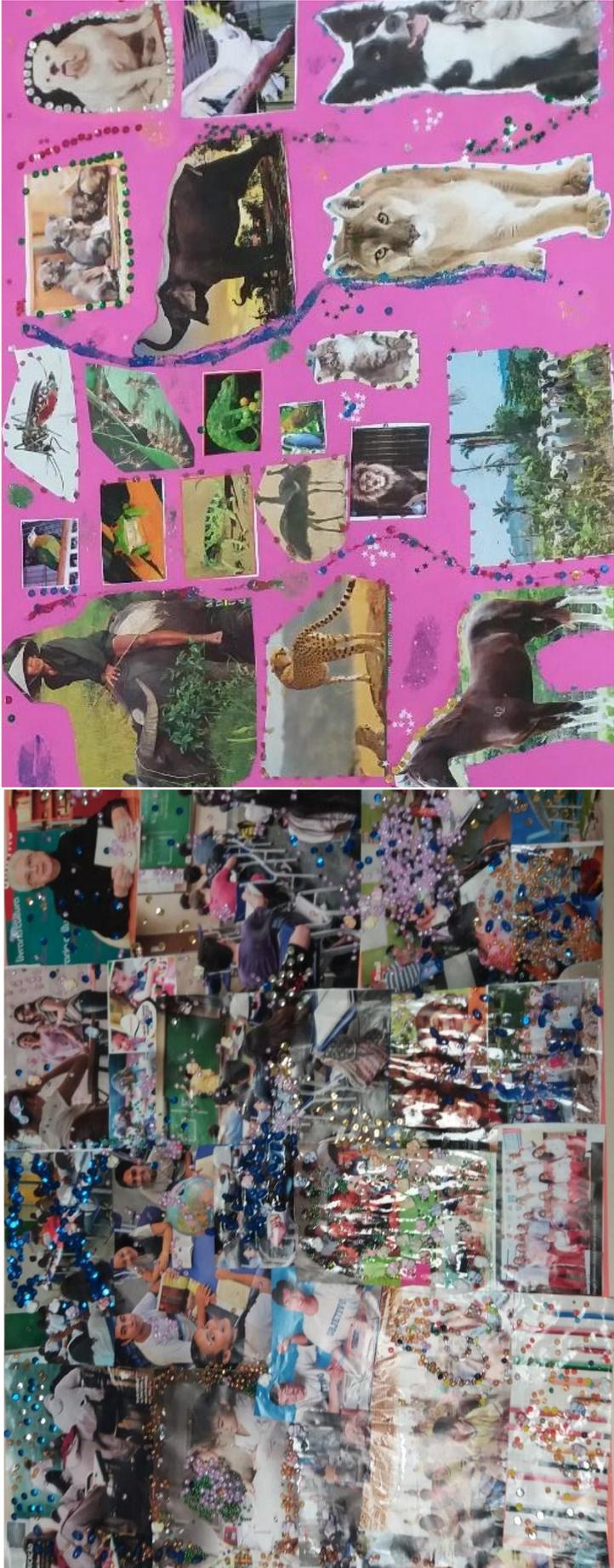


Fig. 27. Colagens produzidas: *Cartazes temáticos 3*, 2016. Fonte: a autora



Fig. 28. Colagens produzidas: *Cartazes temáticos 4*, 2016. Fonte: a autora

Pensando sobre a escolha dos temas feitas pelos alunos podemos dizer que conforme os educandos vão se envolvendo com a aprendizagem da linguagem da arte vão se apropriando do modo de pensamento da arte, possibilitando o desenvolvimento de competências simbólicas, desvelando seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar, expressar, além de ampliar a possibilidade de produção e de leitura do mundo, da natureza e da cultura e seus modos de atuação sobre estes, como dizem Martins et al (2010).

Ainda sobre a escolha dos temas também me recordei do que a autora Cecilia Salles (1998) aborda que o artista está imerso em seu momento histórico, social, cultural e científico. O mesmo não é um ser isolado é alguém que está inserido e é afetado pelo seu tempo e seus contemporâneos. Faz parte de sua criação seu plano de valores, sua obra revela o que pensa e a visão que tem do mundo, pois cada um de nós possui suas próprias convicções, sua própria visão de mundo, seus próprios ideais e atitude ética perante a vida.

No final da aula pedi para que cada grupo comentasse um pouco sobre o cartaz que haviam feito e a temática escolhida para que todos pudessem ver as produções. Foi muito interessante, pois conforme cada grupo ia se apresentando a turma admirava o trabalho e ainda debatia um pouco mais sobre a temática escolhida. Disseram que foi muito bom se inspirar na ideia da artista Ebony Patterson para chamar a atenção das pessoas para temas importantes que precisam de mais atenção da sociedade. Depois pedi para que os alunos colassem os cartazes no corredor da escola para que as demais turmas também tivessem a oportunidade de apreciarem as produções e refletirem sobre as temáticas que foram escolhidas.

A *quarta proposição* foi baseada no artista Öyvind Fahlström que em suas produções artísticas sempre procurou retratar os problemas sociais dos países pobres com temáticas que abordam os problemas políticos, econômicos, o consumismo e os impactos ambientais. A partir deste contexto, disponibilizei para os alunos: sulfite colorido, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, canetinha, revistas, tesoura, cola, etc. E pedi para que fizessem uma cartografia de si. No começo alguns foram resistentes porque disseram que não sabiam escrever e como iam fazer um trabalho escrevendo tudo errado, que não sabiam desenhar, que não sabiam por onde começar, se podia colar figuras de coisas que gostavam, etc.

A pesquisadora Cecilia Salles (1998) aborda que muitos artistas sofrem momentos de prazer e desprazer durante o processo criativo. Alguns sofrem o desprazer ao terem que iniciar

uma obra, pois para estes o começo muitas vezes é muito difícil, isso pode ocorrer por problemas infinitos, conflitos sem fim, preocupações, desconforto de decidir, resistência dos limites ou busca pela palavra certa, outros chegam a sofrer até mesmo com bloqueios, todas estas dificuldades geram angústia. Já em outros momentos os artistas sentem facilidade e imenso prazer durante o processo de criação onde tudo parece fluir lembranças, sensações, ideias, gestos, decisões, etc. vão surgindo na mente sem esforço. Percebi que o mesmo estava acontecendo com meus alunos durante o desenvolvimento da proposição.

Mesmo com esta dificuldade inicial, depois os alunos criaram cartografias interessantes, muitos utilizaram bem o espaço da folha, utilizaram cores, figuras de revistas, formas geométricas, fizeram pequenos desenhos, escreveram palavras, frases, etc. Alguns fizeram cartografias sobre si com coisas que gostam e que acham importantes, outros fizeram com temáticas diferentes, mas pode-se dizer que todas se encontram relacionadas com algo que está presente na vida dos estudantes da EJA por suas vivências ou por acompanharem estes assuntos nos jornais e nas discussões que são promovidas nas disciplinas escolares, como preconceito, estudos, meio ambiente, problemas econômicos, cidade, caminhos que fazem para casa, trabalho e escola, rua e bairro onde moram, consumismo, lazer, moda, política, respeito ao próximo, etc.



Fig. 29. Stella Aguilera Arantes. *Elaborando cartografias*, 2016. Foto-ensaio composto por três fotografias digitais da autora



Fig. 30. Cartografias produzidas, 2016. Fonte: a autora



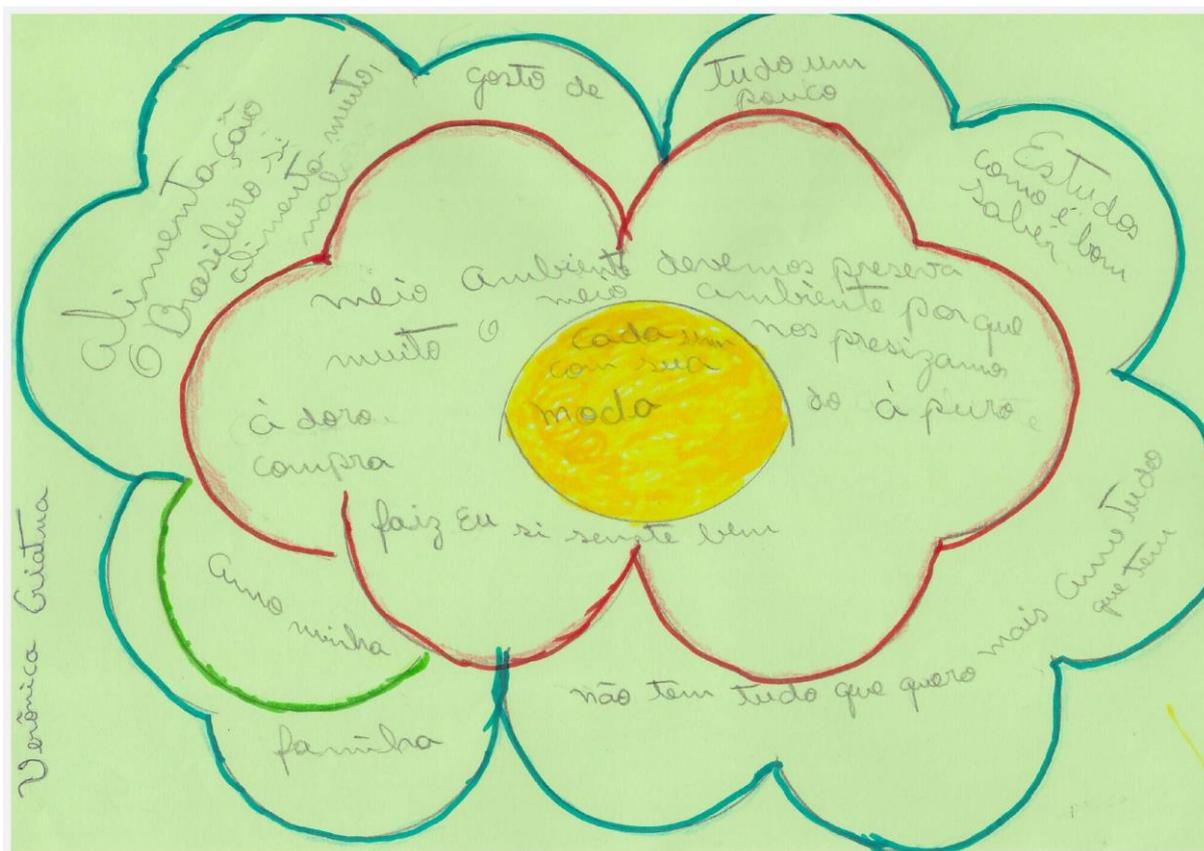


Fig. 32: Cartografia da aluna VE, 2016

Aluna VE, 47 anos: “O brasileiro se alimenta muito mal. Como é bom saber. Devemos preservar muito o meio ambiente porque nós precisamos de ar puro. Cada um com a sua moda. Adoro comprar faz eu me sentir bem. Não tenho tudo o que quero, mas amo tudo que tenho. Amo minha família”.

A aluna abordou várias temáticas em sua cartografia questões econômicas, estudos, meio ambiente, moda e questões pessoais. Parece ter se inspirado bastante nas produções do artista Öyvind Fahlström.

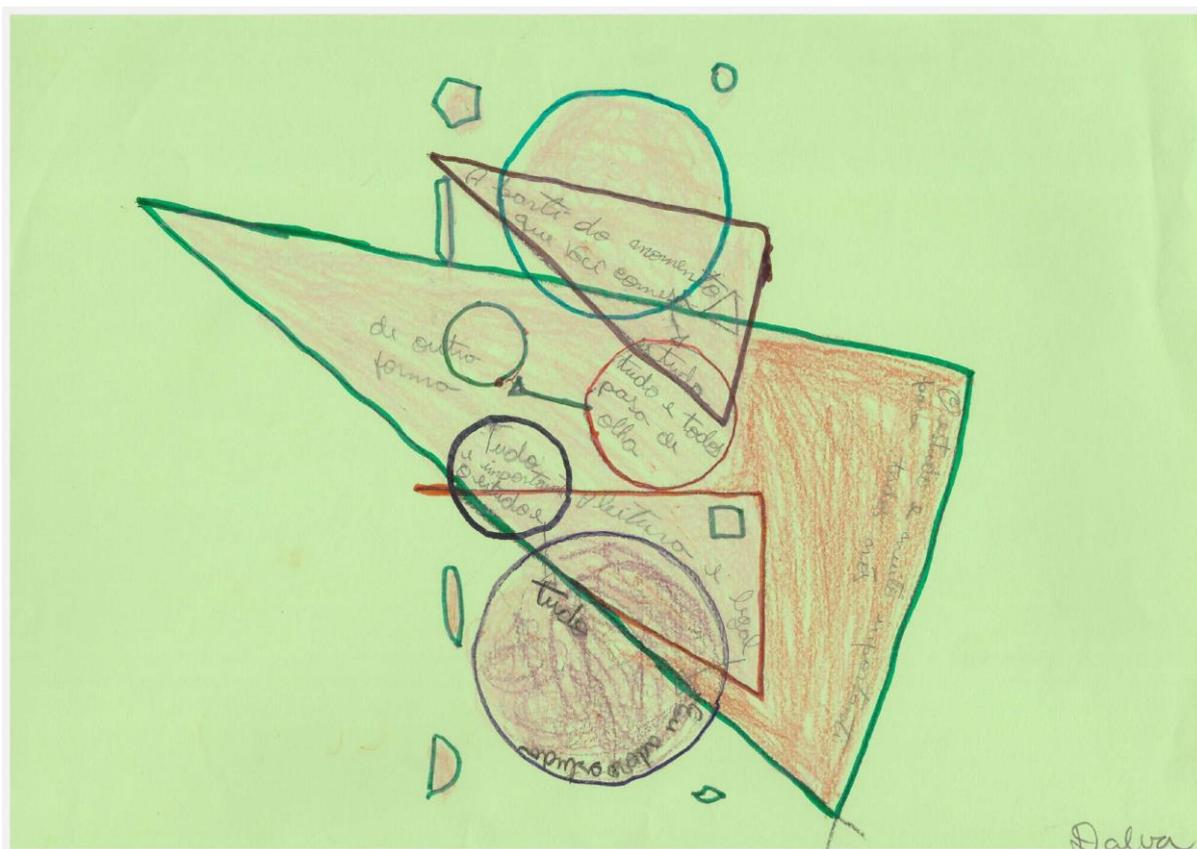


Fig. 33: Cartografia da aluna DA, 2016

Aluna DA, 60 anos: “A partir do momento que você começa a estudar tudo e todos passam a te olhar de outra forma. Tudo é importante. O estudo é tudo. A leitura é legal. Eu adoro estudo. O estudo é muito importante para todos nós”.

Parece que a aluna escolheu esta temática por ser muito significativa para ela. Nas aulas sempre diz como sua vida mudou depois que voltou a estudar, a satisfação que sente ao aprender a ler e escrever e como valoriza a escola e os estudos.

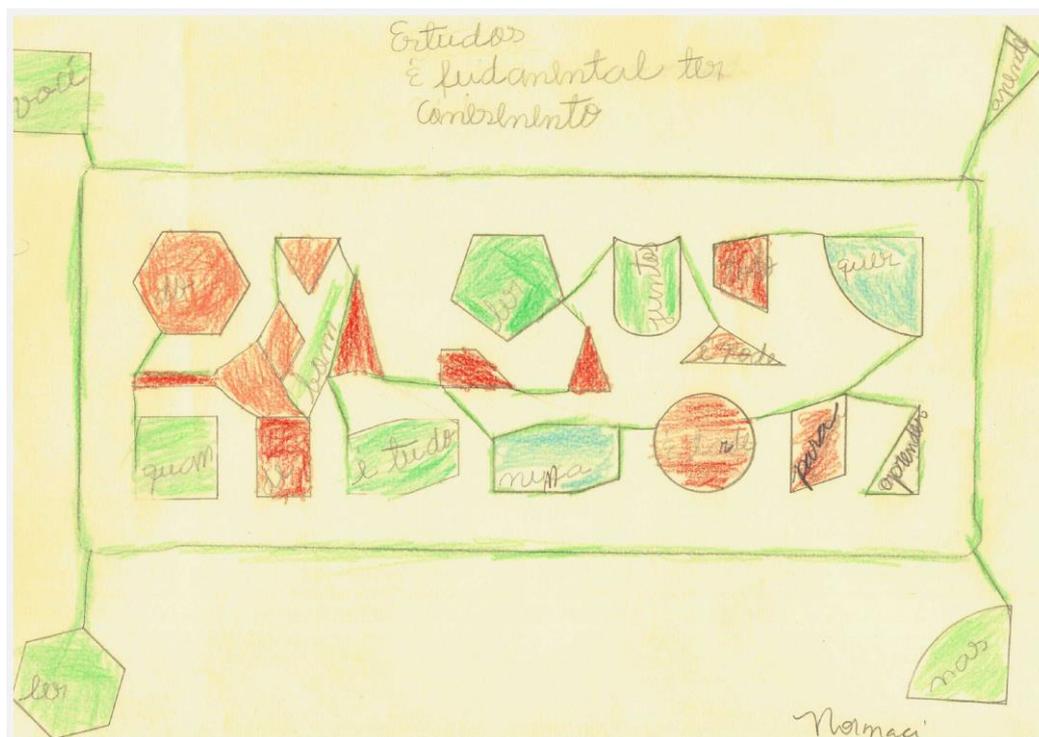


Fig. 34: Cartografia da aluna NO, 2016

Aluna NO, 55 anos: “É fundamental ter conhecimento. Nunca é tarde para aprender”. Esta aluna sempre aborda nas aulas que já tem uma certa idade para aprender, que é uma pena ter demorado a voltar a estudar e como valoriza muito o conhecimento, talvez queira transmitir por meio de sua cartografia uma mensagem para os demais alunos da escola.



Fig. 35: Cartografia da aluna NA, 2016

Aluna NA, 35 anos: “Amor e respeito é a base de tudo. Todas as pessoas são diferentes. Respeitar e amar todas as pessoas”. Esta temática está muito presente nas falas e produções dos alunos, creio que seja porque em alguns momentos de suas vidas já tenham se sentido discriminados por não terem estudo e por se sentirem excluídos socialmente.

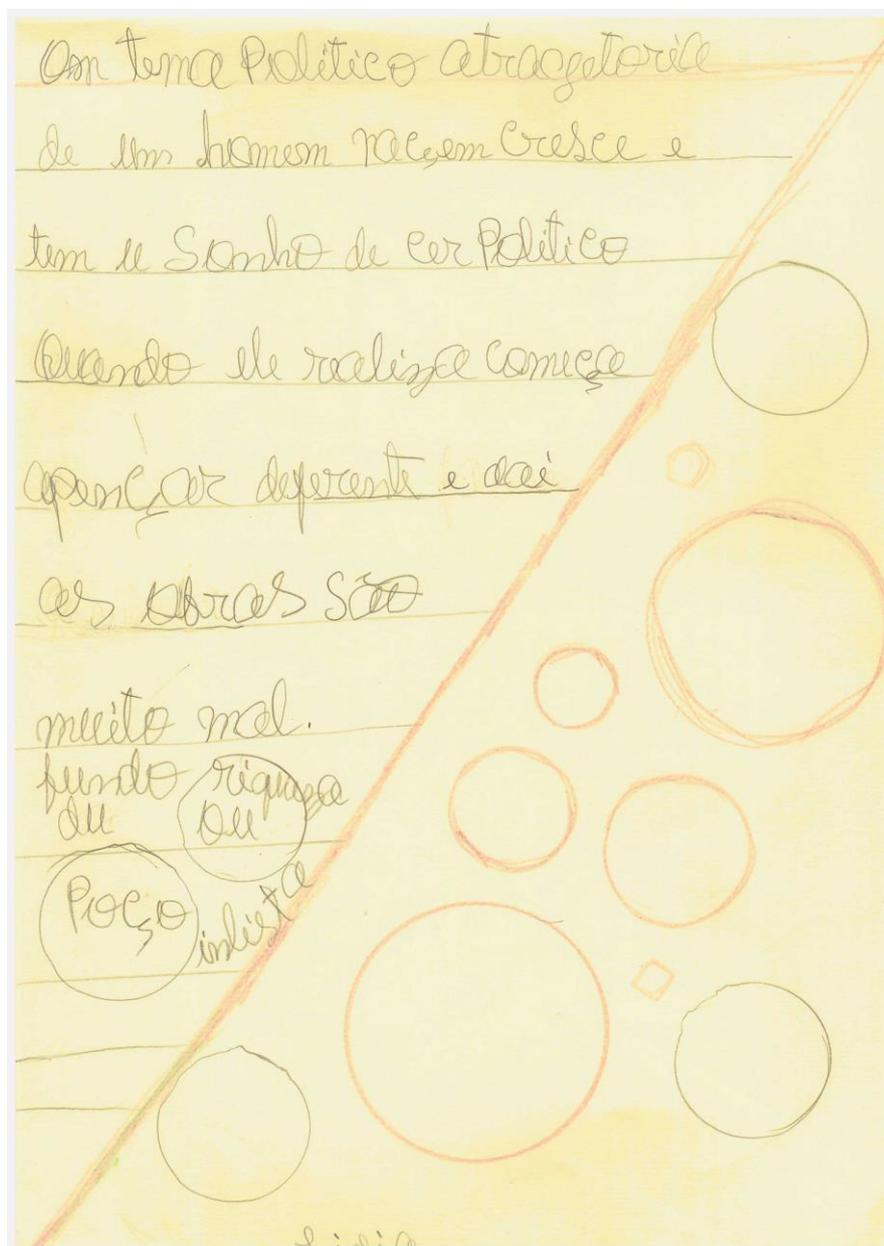


Fig. 36: Cartografia da aluna LI, 2016

Aluna LI, 45 anos: “O político tem a trajetória de um homem. Nasce, cresce e tem o sonho de ser político. Quando ele realiza começa a pensar diferente e daí as obras são muito mal. Fundo do poço. Riqueza ilícita”. Creio que a aluna escolheu esta temática por estar indignada com as notícias nos jornais sobre a corrupção. Muitos estudantes da EJA procuram acompanhar os jornais, muitas vezes trazem discussões interessantes para a sala de aula.

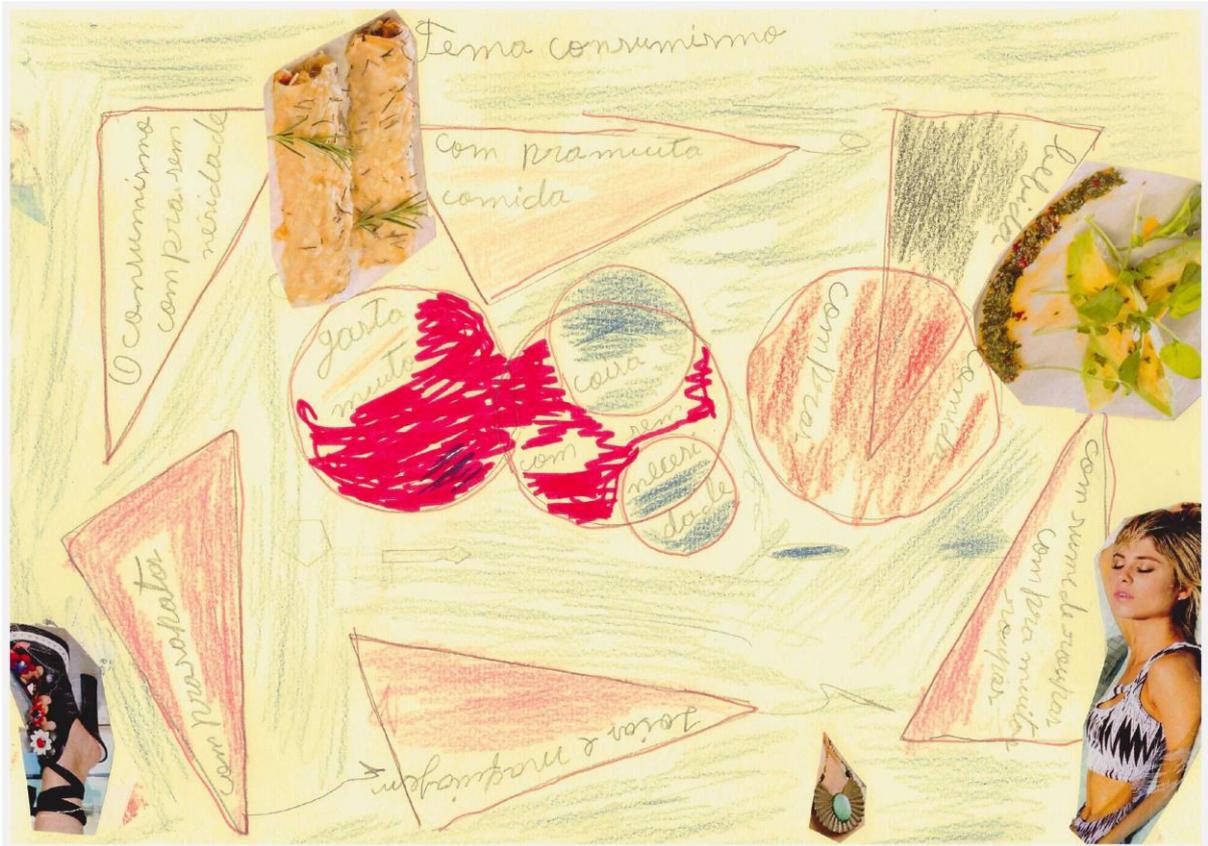


Fig. 37: Cartografia da aluna ML, 2016

Aluna ML, 50 anos: “Consumismo compra sem necessidade. Gasta muito com coisa sem necessidade. Compra sapatos, joias, maquiagem, comida, bebidas, roupas”. A aluna escolheu retratar em sua cartografia o problema do consumismo, talvez por ainda estar muito influenciada pela visita a 32ª Bienal de Arte de São Paulo, pois o consumismo e os problemas ambientais eram uma das principais temáticas da exposição.

Parece que durante o desenvolvimento do projeto com as discussões, a visita a Bienal e com as proposições aos poucos os alunos estavam aprendendo a agir e dar forma poeticamente a partir de um objeto ou temática de estudo, aprofundando suas investigações por meio de suas próprias escolhas expressivas ordenando, reordenando e representando suas imagens, ideias, pensamentos, sentimentos e emoções por meio dos códigos e elementos das linguagens artísticas (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010).

Ao final da aula pedi para os alunos colarem suas produções na parede da sala para que todos pudessem ver as cartografias realizadas. Todos ficaram encantados com os trabalhos, pois muitos não imaginavam que iriam conseguir fazer esta proposição,

comentaram sobre as linhas, formas, cores, desenhos, figuras que foram utilizadas e ficaram tentando ler o que os colegas haviam escrito, mas o que mais apreciaram foram as temáticas, neste momento até fizeram associação com as produções artísticas do artista Öyvind Fahlström que haviam visto na visita a 32ª Bienal de Arte de São Paulo.

Na *décima aula* foi o último encontro do projeto e fizemos uma roda de conversa para discutirmos sobre como haviam sido as aulas de arte no decorrer daquele semestre, e os alunos disseram: “Aprendemos mais sobre a arte”, “Gostamos mais”, “Achamos mais interessante porque não ficamos mais fazendo um monte de atividades”, “Paramos para pensar e conversar sobre temas importantes”, “Aprendemos que a arte não é somente quadros e pinturas e que a arte está em todo lugar”, “Muitas coisas são arte e nem sabemos”, “A arte não é só desenhar e pintar bem”, “A arte não é só olhar um quadro é pensar nas coisas”, “Foi engraçado saber que a arte também mexe com o corpo”. Os alunos também disseram que adoraram ir a uma exposição de arte, que mudaram o olhar em seus percursos no dia-a-dia, pois param para observar mais as coisas e que às vezes veem algo na rua ou na televisão e se lembram das discussões que foram feitas nas aulas, adoraram as proposições que foram feitas relacionadas a exposição porque puderam lembrar a visita.

Pode-se dizer que durante o desenvolvimento do Projeto de Intervenção os alunos ampliaram a concepção de arte que a princípio era a do quadro bonito, a pintura, saber desenhar bem, etc., pois agora percebem que a arte nos instiga a refletirmos os problemas da contemporaneidade, que se encontra presente em diversos lugares e que envolve outras linguagens.

O Projeto de Intervenção permitiu que os alunos apreendessem a arte como objeto de estudo. Ao interagir com produções artísticas como na visita a 32ª Bienal de Arte de São Paulo conhecessem a forma específica da arte significar o mundo e as coisas e que desenvolvessem um olhar pensante, ou seja, um olhar mais curioso, sensível e atento a dimensão e a materialidade transformando-as em marcar vivas e produzindo memórias significativas. Com as proposições apreenderam a expor o que pensam sobre a forma expressiva do que vêem e o sentido que elaboram a fruir a produção artística (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010).

## **Considerações Finais**

O presente trabalho teve origem a partir de um desafio que surgiu no ano de 2015 na escola em que trabalho, quando a disciplina de Artes passou a fazer parte da grade curricular do Ensino Fundamental I, pois eu e minhas colegas de trabalho não tínhamos experiência nesta área, não sabíamos o que fazer, por onde começar e como trabalhar com esta disciplina e as atividades que estavam sendo sugeridas e propostas para os educandos começaram a me intrigar. A partir deste contexto no presente trabalho foi feita uma pesquisa-ação de caráter etnográfico e a realização de um Projeto de Intervenção de Arte.

O Projeto de Intervenção foi elaborado a partir da trajetória da disciplina de Arte na escola de jovens e adultos onde atuo e as dificuldades enfrentadas pelas professoras do Ensino Fundamental I, a qual me incluo, ao ministrarem as aulas de arte, pois como tínhamos pouco conhecimento sobre esta área do conhecimento o plano de ensino era feito com fundamentação teórica superficial e as aulas eram planejadas através da escolha de atividades isoladas e descontextualizadas.

Para a elaboração do projeto também foi levado em consideração a especificidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é um grupo muito heterogêneo em diversos aspectos, como faixa etária, trajetória de vida, provenientes de diferentes estratos sociais e de diversas regiões do país, diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita, etc., as dificuldades e expectativas que possuem em relação à escola, relacionamento intergeracional (entre gerações) no ambiente escolar, processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, etc. Podemos dizer que estes fatores direta ou indiretamente influenciam o desafio de ensinar arte.

Como aborda Dóris Furini, Olga Durand e Pollyana Santos (2011), embora os alunos da EJA tenham tido dificuldade de acesso ao mundo letrado, os mesmos têm muito a nos dizer com suas experiências e sabedorias, elementos constituintes de suas vidas, e que, portanto, precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo, cujas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais podem ser utilizadas para promover situações de aprendizagem.

De acordo com Maria Heloísa Ferraz e Maria F. Fusari (2009), para formarmos cidadãos conhecedores de arte precisamos organizar propostas em que a arte seja significativa

na vida dos educandos, para isso devemos refletir sobre a organização pedagógica direcionada às inter-relações artísticas e estéticas junto aos estudantes. E os conteúdos de arte devem priorizar as linguagens artísticas e ter como foco o fazer, o apreciar e o pensar arte, abordar conhecimentos sobre noções e apreciação da arte produzida pela humanidade incluindo as do dia de hoje e a própria produção artística e estética de cada aluno.

Em cada encontro procurei garantir a presença da arte que aliada ao fazer artístico promovesse a forma expressiva (através de uma imagem sonora, gestual ou visual), e desvelasse o modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar, expressar, etc. e ampliar a possibilidade de produção e de leitura do mundo, da natureza e da cultura, bem como seus modos de atuação sobre estes, pois os educandos quando tem a oportunidade de ressignificar o mundo por meio da linguagem artística formam consciência de si e do mundo (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010).

Cada encontro do Projeto de Intervenção foi organizado com o objetivo de contribuir significativamente para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos de modo a ajudá-los a aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar elementos de seu mundo com os que estão em diferentes produções artísticas e estéticas do mundo cultural. De modo que o processo de ensino e aprendizagem da arte fosse realizado de forma intencional, criadora e sensível.

Também houve a preocupação de trabalhar com os educandos o olhar sensível, pensante e escavador de sentidos que é um olhar mais intenso, sem pressa, que ultrapassa a mera função de reconhecimento ou o fim utilitário da imagem, vai além e se torna um olhar leitor de signos para saborear ou estranhar o novo, o desconhecido. Da mesma forma foi instigado o olhar silencioso, receptivo, que permite mergulhar nas sensações que a imagem vai doando ao corpo leitor. Esta ação é muito importante para gerar falas de interpretação e de interação entre a produção artística e o fruidor (MARTINS e PICOSQUE, 2012).

Outro fator relevante que pretendia abordar no Projeto era a nutrição estética que envolve a apresentação de vários modelos, sendo importante ressaltar, que a intenção aqui não é a de trazer diferentes e variados modelos (que às vezes podem ser até mesmo opostos ou contraditórios) de produções artísticas para serem copiados, mas sim para serem utilizados como ampliação de referências e de repertórios, com o intuito de possibilitar novas perspectivas, outros modos de fazer e pensar.

Pode-se dizer que um dos principais objetivos era o de provocar leituras que possibilitassem o desenvolvimento de um aprendizado da arte que ampliasse as redes de significação do fruidor, no entanto, é importante ressaltar que não se trata de dar ou transmitir informações, mas sim de atribuir sentido, construir conceitos, ampliá-los por meio de interações, conversas e de se compartilhar conhecimentos entre alunos, professores e até mesmos teóricos que discutem sobre determinado artista ou movimento.

Sendo assim, o Projeto de Intervenção procurou garantir a presença da arte em cada encontro por meio de estudos, vivências, discussões temáticas, processos de produção e entendimentos sensível-cognitivo, de modo a promover aos educandos a apreensão viva, crítica e significativa de noções e habilidades culturais em arte envolvendo a apreensão sobre produções artísticas pessoais, apreciações estéticas e análise crítica de trabalhos artísticos nas diversas modalidades da arte. Procurando tornar o ensino da arte significativo e transformador utilizando bases artísticas contemporâneas e conduzir os educandos para o fazer e o entender a arte, bem como a sua história cultural.

Foi desta forma, pesquisando, ensinando e aprendendo que elaborei o Projeto de Intervenção, pois não queria que o mesmo fosse um mero planejamento de atividades que deveriam ser cumpridas, mas sim que possibilitasse a promoção de uma experiência estética e cultural significativa para os educandos.

Durante o desenvolvimento do Projeto também não queria que o mesmo se limitasse somente ao espaço da sala de aula, pois muitas vezes as proposições de arte nos sugerem ou nos instigam a sairmos das quatro paredes. Neste sentido, devemos procurar organizar expedições para lugares onde a arte está mais viva e presente, promovendo: “oportunidades do olhar e escutar pelos olhos do pensamento, do sentimento, da percepção, da imaginação” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 146).

Sobre a visita que fizemos a 32ª Bienal de Arte de São Paulo tentei transformá-la como aborda Mirian Martins e Gisa Picosque (2012) em uma expedição instigante, com a finalidade de conhecer e descobrir novos territórios, paisagens, objetos, ou seja, é como se a visita fosse uma viagem prazerosa que instiga atitudes investigativa, inquieta e curiosa.

Pode-se dizer que foi muito significativa para os alunos da EJA, pois os mesmos tiveram a oportunidade de apreender as mudanças de concepções sobre o conceito de arte, da apresentação social da arte (que agora tenta capturar um corpo leitor, ou seja, que nos leva a

pensar com todo o corpo sobre a obra, perceber o que a mesma faz ressoar em nós mesmos, é preciso viver a experiência estética e estésica e não mais anestésica) e da figura do artista que não é mais considerado o mago criador, mas sim o intelectual que propõe situações instigantes para o ex-espectador que agora passa a exercer o papel de participante ou participador (FAVARETTO, 2006).

A visita também permitiu que cada educando ao interagir com as produções artísticas entrassem em contato com suas referências pessoais, expectativas, saberes, medos e de trocar ideias com os colegas, professores e mediadores que estavam nesta visita/viagem estética juntos, pois o encontro com o outro promove abertura e sensibilidade para o pensar/sentir promovendo diálogos internos, ampliações, inquietações, novas relações e multiplicidade de leituras (MARTINS e PICOSQUE, 2012).

Rejane Coutinho (2008) também ressalta a importância do professor sair da sala de aula e interagir com a arte em seus diferentes espaços, se conectar às redes de informação, ter acesso a outras fontes de informação que complementem e ampliem o universo, buscar conhecimento com seus alunos dentro do contexto em que se encontram, para problematizar, instigar e promover outros conhecimentos. O trabalho do professor, portanto, não deve ficar restrito às paredes da escola e esta, por sua vez, deve abrir suas portas para acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares, da mesma forma a comunidade deve apoiar esta iniciativa, facilitando a construção e a circulação dos conhecimentos ali produzidos.

Trabalhar com esta metodologia de pesquisa fez com que eu deixasse de ser uma mera executora de tarefas para ser protagonista e pesquisadora, me instigando a investigar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Arte. Desta forma, acabei atuando como abordam as autoras Heloísa Penteado e Elsa Garrido (2010) como professor-pesquisador, professor-reflexivo que almeja por novas descobertas, que estão atentos a tudo o que possam ampliar os horizontes, corajosos, ousados, criativos, inovadores, estudiosos, aptos para trabalhar em projetos inter e transdisciplinares, dispostos a compartilhar suas experiências.

Durante todo o desenvolvimento do Projeto de Intervenção fiz muita pesquisa sobre metodologias de ensino, mediação cultural, o material didático que ganhei na visita a 32ª Bienal de Arte de São Paulo para pensar nas proposições, estudar sobre a arte de modo a propor a cada encontro problematizações que levassem os alunos a pensarem e a refletirem

sobre a arte. Também percebi a importância do registro, especialmente nos foto-ensaios que permitem perceber ângulos das ações vividas.

Pode-se dizer que o Projeto de Intervenção foi significativo e transformador não somente para os alunos, mas para mim também. Posso dizer que o presente trabalho contribuiu significativamente para o meu aprimoramento pessoal e profissional, pois tive que aprender a atuar como mediadora, desta forma tive a oportunidade de pensar, criar, problematizar, desestabilizar minhas percepções e sensações e de descobrir novos modos de olhar, pensar sentir e agir.

Esta não foi uma tarefa fácil, depois de oito anos atuando como docente foi um pouco difícil deixar de ser a professora que explica para atuar como mediadora no processo de ensino e aprendizagem da arte, pois o mediador não fica dando explicações, não dita conceitos, nada impõe, as propostas de fruição, discussões e reflexões são apenas sugeridas, de modo a evitar interpretações que possam ser vistas como únicas e corretas. O papel do mediador é o de promover troca de pontos de vista, romper com preconceitos estereotipados, ampliar conhecimentos, propor novas problematizações, etc.

No encontro que se faz entre a cultura e os educandos está o professor, cujo trabalho será o de mediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos, por isso é preciso que o professor que trabalha com o ensino da arte aprenda a ser um mediador, não exercendo o papel de “ponte” entre a obra e o fruidor, nem de ficar dando explicações para não tornar o diálogo vivo e instigante em algo empobrecido. Também deve evitar o olhar que busca chaves únicas de leitura, o uso de manuais ou questionários que geralmente são vazios de significados por conterem perguntas que só podem ter respostas óbvias.

A mediação pode ser apreendida como uma ação facilitadora para o encontro com a arte, seu processo deve ser provocativo e procurar instigar o pensar, o sentir, a percepção e a imaginação, ao mesmo tempo promover diálogos e ampliar a socialização de saberes e perspectivas pessoais de cada fruidor, sempre respeitando as histórias pessoais e coletivas dos educandos.

Ao atuar como mediadores devemos pensar em desafios que sejam instigadores e estéticos, com comentários estimulantes, questões para as quais não há respostas óbvias e aprendermos a lidar com o espaço do silêncio, pois antes de qualquer iniciativa, o primeiro contato entre o fruidor com a produção artística se dá pelo olhar silencioso. Da mesma forma

também é preciso aprender a escuta silenciosa, de modo a dar mais espaço para a fala dos educandos e de os deixarem em silêncio para fazer suas próprias reflexões. Somente assim nos tornaremos aptos para criar proposições, temáticas, ousar propostas inovadoras, etc.

Pensar o processo de ensinar e aprender arte, ancorado na mediação docente, parece evidenciar, portanto, as intrincadas relações entre os aprendizes – com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, assim como as intrincadas relações do objeto de conhecimento que queremos tornar ensinável e aprendido. Neste sentido, trabalhar conceitos, conteúdos e procedimentos e propor tarefas, é trabalhar a fogueirinha do desejo do aprender do aprendiz. E não se pode trabalhar com fogo sem muito cuidado. É preciso preparar o caminho para esta labareda vá, aos poucos, se fortalecendo. Se isto não ocorrer, corre-se o risco de incendiar. Incêndio que para alguns pode paralisar na resistência ou no cumprimento mecânico; para outros, alienar pelo não entendimento da proposta. Assim, conteúdos e tarefas só são significativas quando o educador consegue direcionar seu fogo para o mesmo foco em que o educando arte. E, o educador, não pode deixar sua fogueirinha se apagar, pois sem ela será muito difícil provocar a construção do conhecimento, para si mesmo e para o aprendiz (MARTINS, 2008, p. 59).

Desta forma, pode-se dizer que o presente trabalho me fez muito refletir sobre a minha formação docente, como aborda Regina Machado (2008) em muitos momentos tive que abandonar minhas “rasas razões”, ou seja, precisei me desapegar do conhecido para me permitir aprender. Não se trata de apagar, jogar fora ou fazer um tabula rasa do que já sabemos, mas sim de saber escolher na nossa bagagem experiências e vivências que realmente podem ser aproveitadas para o momento presente. Ainda segundo a autora devemos ter um certo “desapego” do que já sabemos para que realmente consigamos exercitar a capacidade de fazer escolhas, relações, imaginar e perceber dados da experiência, do nosso cotidiano, do contexto escolar e da sala de aula como se fossem vistos pela primeira vez.

Mirian Martins (2008) complementa que devemos rever nossas atitudes e valores como educadores, quesitos que envolvem até mesmo a nossa formação, pois como poderemos elaborar um trabalho que torne o ensino da arte significativo para os alunos sendo que muitos educadores não são fruidores de arte, não visitam exposições, não vão à espetáculos, concertos, feiras populares, etc.

É muito importante que como professores mantenhamos viva a nossa curiosidade, gostemos de estudar, investigarmos imagens para a prática na sala de aula, levarmos os alunos para o encontro com a linguagem da arte sem nos apegarmos a uma construção de sentido “correto” ou único, pois devemos sempre procurar formular mais perguntas do que elaborar

respostas, ou seja, pensar no ensino da arte de acordo com estes aspectos envolve o desenvolvimento pessoal tanto dos professores como dos educandos.

Ao interagir com a arte o professor apreende sobre as linguagens artísticas e como estas se articulam com contextos históricos, culturais, sociais, antropológicos e como todos estes aspectos se engendram. Estes conhecimentos facilitam a apreensão de diferentes níveis de leitura e apropriação dos objetos artísticos e de como os mesmos podem ser trabalhados na sala de aula. A interação com a arte promove ao professor conhecer a diversidade de métodos de leitura e de interpretação dos objetos artísticos, pois há infinitas formas de comparação e avaliação, ao ter contato com estas diferentes abordagens de leitura terá condições de fazer escolhas que estejam de acordo com os contextos e às situações que irão aparecer no seu dia-a-dia na sala de aula.

Como professores, devemos nos envolver com as questões complexas da produção, apreciação, reflexão, de modo que sejamos capazes de transpor nossas experiências com a arte para a atuação com os alunos, sendo também importante que tenhamos conhecimento sobre os sujeitos que se encontram inseridos no processo de ensino e aprendizagem da arte. Conhecer e saber como aprendem, como interagem com o meio social e cultural no qual se encontram inseridos, como se comunicam, como desenvolvem as linguagens e as expressões, etc.

Como professores andarilhos na cultura, nutridos cotidianamente pela contemporaneidade, em estados de invenção, atentos e sensíveis aos outros que conosco vivem processos educativos, poderemos potencializar olhares outros sobre a cultura que está em nosso entorno. (MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 57)

Sendo assim, para finalizar, pode-se dizer que para a realização deste presente trabalho tive a oportunidade de utilizar os conhecimentos que já tinha, ampliá-los e crescer tanto pessoalmente como profissionalmente ao atuar como professora pesquisadora e ao me aprofundar sobre o processo de ensino e aprendizagem da arte, metodologias, mediação cultural, etc.

E ao pensar sobre a trajetória do ensino de arte da escola em que atuo, em como o planejamento da disciplina e as aulas eram planejadas, no público específico dos alunos da EJA pode-se dizer que o Projeto de Intervenção de Arte foi significativo para os educandos ao promover o fruir, pensar e fazer arte, criar possibilidades de produzir sentidos e leituras de

mundo, ter a oportunidade de criar, apreciar, ler e contextualizar possibilidades artísticas, permitindo o acesso a outras formas de perceber e atuar no mundo, pois como aborda Isabel Marques e Fábio Brazil (2014) a cada linguagem artística que conhecemos, vivenciamos, fruímos e compreendemos, nos ajuda a desenvolver outras maneiras de ver, compreender e vivenciar o mundo e que quando articuladas pelo professor essas diferentes linguagens possibilitam aos estudantes diversas leituras de mundo que se encontram escondidas internamente e que surgem em movimento dialógicos constantes entre pessoas, tempo e espaços.

Sinto-me realizada com o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, pois o mesmo se iniciou timidamente em uma turma, depois foi tomando outras dimensões e passou a ser desenvolvido em mais duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I. Foi transformador tanto para mim como para os alunos que a princípio participavam das discussões temáticas timidamente, ficavam com receio de falar algo errado ou equivocado por pouco conhecerem sobre arte, alguns se envolviam com as proposições, outros não. No entanto, durante o desenvolvimento do projeto, a cada encontro os alunos foram se envolvendo cada vez mais, principalmente após a visita a 32ª Bienal de Arte de São Paulo.

Foi muito interessante ver como foram ampliando a concepção de arte, que a princípio para eles se tratava de pintura, quadros bonitos, saber desenhar bem, como aborda Favaretto (2006) uma concepção de arte vinculada a uma visão clássica e romântica de obra-prima, obra sacralizada que se encontra de acordo com um conceito específico de beleza e de categorias como harmonia, perfeição, acabamento, unicidade.

No último encontro os alunos já falavam que a arte está em todo lugar na rua, em casa, no metrô, etc., nos faz pensar e conversar sobre temas importantes que não se trata somente de quadros porque existem outros tipos de arte como a música, o teatro, a dança. Falaram que mudaram o olhar em seus percursos no dia-a-dia, pois param para observar mais as coisas e que às vezes veem algo na rua ou na televisão e se lembram das discussões que foram feitas nas aulas.

Agradeceram pela oportunidade que tiveram de irem visitar a 32ª Bienal de Arte de São Paulo, de conhecerem o famoso Parque do Ibirapuera e lamentaram que foi uma pena que não deu para ver toda a exposição. Disseram que neste semestre as aulas de arte foram mais interessantes e prazerosas. Alguns também disseram que mesmo sem saber ler e escrever

direito não imaginavam que eram capazes de realizarem as proposições, mas que no final produziram trabalhos bonitos que foram até expostos na escola.

Também não podemos nos esquecer que o acesso à arte pode começar pela escola e pode ser considerado como um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada, pois a arte é conhecimento, cujo direito é universal e que envolve um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa refletir, interagir e atuar no mundo.

Pode-se dizer que o desenvolvimento do presente trabalho envolveu uma infinita agregação de ideias que é o resultado de um longo percurso de dúvidas, ajustes, certezas, acertos e aproximações, pois a criação é um estado de contínua metamorfose, vivenciamos uma realidade que está em constante mobilidade, desta forma as criações se encontram em permanente processo de revisão e continuidade. A produção de uma obra é uma trama complexa de propósitos e buscas incessantes: problemas, hipóteses, testagens, soluções, encontros e desencontros, etc. (Salles 1998).

Como aborda Cecilia Salles (1998) chegou a hora de entregar a produção finalizada ao público, e é muito difícil determinar o momento de parar e finalizar o trabalho, pois a partir de algumas proposições feitas com os alunos como as produções que fizeram no autorretrato e as fotos trazidas pelos alunos de lugares onde viram arte já me trouxe outras ideias de projetos como a arte Naif e as produções artísticas que se encontram presentes no metrô lugar onde a maioria dos alunos tem acesso, sem dizer que recentemente fiquei sabendo que o Museu de Arte Contemporânea tem desenvolvido um trabalho diferenciado de monitoria para estudantes jovens e adultos. No entanto, ainda segundo a autora este aspecto de continuidade faz parte do processo criativo. O trabalho criador sempre se mostra em um gesto inacabado, pois a própria obra entregue ao público pode ser retrabalhada ou algum de seus aspectos pode ser retomado.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 3/2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais 2016*. Brasília, 2016.
- BRASIL. Lei n. 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961, p. 11429.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessos em 02 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: artes*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acessos em 02 dez. 2015.
- BRASIL. *Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB)*. Número 11/2000, 19 de julho de 2000. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acessos em 15 out. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. 2ª ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.
- COLI, Jorge. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense, 1998 (Primeiros Passos).
- COSTA, Adriana da. *Projeto de intervenção e metodologia da pesquisa em educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 14 a 125.

- COUTINHO, Rejane. *A formação de professores de arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Coleção Todas as Artes).
- ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. Revista Educar. Curitiba: Ed. Da UFPR, n° 16, p. 181 – 191, 2000.
- FAVARETTO, Celso in: *Isto é arte?* SCHMIDLIN, Elaine; coordenação de MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FURINI, Dóris Regina Marroni; DURAND, Olga Celestina da Silva; SANTOS, Pollyana dos. *Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes*. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 160 a 245.
- GADOTTI, Moacir. *Educação de adultos como direito humano*. Revista EJA em debate, Florianópolis, ano 2, n° 2, jul. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>>. Acesso em 21 nov. 2016.
- KNOWLES, Malcolm. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs Prentice Hall, 1980.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Mediações pedagógicas na educação de jovens e adultos*. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 14 a 125.
- MACHADO, Regina. *Rasas razões*. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. São Paulo: Cortez, 2014.
- MARTINS, Mirian Celeste. *Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 49 – 60.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. *Imagens, palavras e rigor científico: inquietudes de uma professora/orientadora/pesquisadora*. Anais do 22º Encontro Nacional ANPAP 2013: Ecossistemas Estéticos, Belém – Pará (15 a 20 de outubro). Disponível em <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/07/Mirian%20Celeste%20Martins.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2017.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

OLIVEIRA, M. K. *Letramento, cultura e modalidades de pensamento*. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, p. 59-73, 1999.

PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa. *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RICHTER, Ivone Mendes. *Multiculturalidade e interdisciplinaridade*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 85 – 93.

SARTORI, Anderson. *Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos*. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 14 a 125.

SALLES, Cecilia Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação; Diretoria de Orientação Técnica; Divisão de Orientação Técnica – Educação de Jovens e Adultos. *Educação de jovens e adultos: princípios de práticas pedagógicas*. Janeiro de 2015. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Educao-de-Jovens-e-Adultos-principios-e-praticas-pedagogicas--2015>>. Acessos em 08 abr. 2017.

SOUTO, Regina Bittencourt. *Prática docente e currículo na educação de jovens e adultos*. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 14 a 125.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1992.

TOURINHO, Irene. *Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta*. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 27 – 34.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa: São Paulo, 2005, v. 31, nº 3, p. 443 – 466.