



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**MIRIAM ARAÚJO NASCIMENTO**

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA REDE PÚBLICA DE  
ENSINO DE SALVADOR, NA VISÃO DO PROFESSOR FORMADOR E  
DOS EDUCANDOS**

Salvador  
2015

**MIRIAM ARAÚJO NASCIMENTO**

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA REDE PÚBLICA DE  
ENSINO DE SALVADOR, NA VISÃO DO PROFESSOR FORMADOR E  
DOS EDUCANDOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte da exigência para o Exame de Defesa.

Área de Concentração 3 – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Orientador: Professor Dr. Antonio Amorim.

Salvador  
2015

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária : Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Nascimento, Miriam Araújo

A importância da arte na construção do conhecimento na educação de jovens e adultos, na rede pública de ensino de Salvador, na visão do professor formador e dos educandos / Miriam Araújo Nascimento. – Salvador, 2015.  
201f.

Orientador: Antônio Amorim

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. 2015.

Contém referências e apêndices

1. Educação de jovens e adultos. 2. Arte na educação. I. Amorim, Antônio.  
II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS

E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**“A importância da arte na construção do conhecimento na educação de jovens e adultos da rede pública de ensino de Salvador, na visão do professor formador e dos educandos”**

**Miriam Araújo Nascimento**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração III – Gestão, em 18 de dezembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Amorim  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Psicologia  
Universidade de Barcelona - Espanha

Prof. Dra. Tânia Regina Dantas  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universitat Autònoma de Barcelona

Prof. Dra. Mariã das Graças Moreira Ramos  
Universidade Federal da Bahia  
Doutorado em Belas Artes  
Universidade de Sevilla/Espanha

## DEDICATÓRIA

À minha tão amada mamãe Marigliori. Minha Glória! Exemplo de mulher sábia que soube realmente edificar sua casa, sua família. Que Deus a abençoe abundantemente.

Aos meus irmãos tão amados Marcos e Aldeneide. Que Deus os abençoe abundantemente.

À minha sobrinha Maísa Gabrielli, filha de meu irmão. Que cresça em sabedoria e graça.

A mim mesma, Miriam, pela FÉ em Deus, pela fé na VIDA, Que Deus me abençoe abundantemente.

A todos que acreditam que podem gerar bem-viver nos contextos de vida.

## AGRADECIMENTOS

Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e tudo o que há em mim bendiga o seu santo nome. Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nenhum de seus benefícios (Salmos 103:1, 2). Oh! Quão bom é desenvolver em nós o espírito de gratidão...

Gratidão ao meu Deus pela vida. Por estar cuidando de mim e dos meus com sua grandeza e majestade... Gratidão...

À minha querida mãe Marigliori, pois ao receber de Deus a dádiva de ser mãe, entregou-se por inteira, cuidando dos seus com imensurável esmero e muito amor. Sendo sábia, verdadeiramente, edificou a sua casa; Ao meu querido irmão Marcos, minha inspiração na área do Magistério; À minha querida irmã Aldeneide, admirável “menina das letras”;

Às professoras Juciene, minha primeira “pró”, que me encantava e me inspirava com sua sabedoria e carinho e “pró” Célia, que até hoje nos trata com estima;

Aos componentes da banca examinadora: Prof. Dr. Antonio Amorim, meu orientador, pela dedicação, por acompanhar primorosamente a composição desta pesquisa; À Profa. Dra. Tânia Regina Dantas, por coordenar com cuidado o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, e por me proporcionar o prazer de tê-la como participante desta banca; À querida Profa. Dra. Maria das Graças Moreira Ramos, pela presença preciosa nesta banca e em etapas importantes da minha vida desde a época em que eu cursava a Graduação na UFBA;

Aos professores, funcionários e educandos das escolas onde realizei esta pesquisa: Colégio Estadual Arthur de Sales, Escola Municipal Campinas de Pirajá, Escola Estadual Professor Germano Machado Neto e Escola Municipal Pirajá da Silva, pela cooperação e por fortalecer em mim o desejo e a certeza de que nós podemos gerar um bem viver nos contextos educacionais;

À professora Bernadete Gusmão e sua família, e ao professor Nelson Fontes, pois sempre torcerem por mim, com carinho e amizade, antes mesmo do vestibular vem colaborando com o meu aprendizado;

Aos Professores Amigos que encontrei em meu caminhar, pelo carinho, atenção, colaboração e incentivo;

Ao Grupo de Pesquisa TIPEMSE, pelo apoio;

Aos professores, funcionários e meus educandos de todas as escolas onde lecionei, pois transmitiram para mim força e coragem;

A todos os meus professores do ensino fundamental I, II e do Ensino Médio; Aos professores da Escola de Belas Artes e da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pelas valiosas contribuições para que eu chegasse até aqui;

Aos professores, funcionários e meus colegas do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, pelas trocas expressivas de conhecimentos, pela colaboração, pelos momentos de amizade;

À FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia pelo apoio financeiro;

Gratidão ao Senhor pela vida de cada pessoa que com boas ações ou com momentos de amizade fez, faz ou fará parte do meu caminhar...

Agradeço ao Senhor Deus pelas virtudes do Espírito Santo que permearam a constituição desta pesquisa: a Fé, a Esperança e o Amor.

A decisão fundamental que torna possível o sentimento de felicidade é, no fundo, uma espécie de pacto religioso com a vida: é a decisão de crer na vida e entregar-se ao seu fluxo (SANTOS, 2005, p. 59).

NASCIMENTO, Miriam Araújo. A importância da arte na construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino de Salvador, na visão do professor formador e dos educandos. Orientador: Prof. Dr. Antonio Amorim. Bahia: UNEB, 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2015.

## RESUMO

Este estudo tem como finalidade fomentar a reflexão a respeito da arte, da criação e dos processos criativos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, destacando implicações no currículo e na metodologia desta modalidade de ensino. De forma crítica intencionamos provocar reflexões sobre a formação dos sujeitos da EJA e sobre o potencial de criatividade destes, tendo em vista que é no percurso que acontece a criação de conhecimentos, descoberta da arte e o desenvolvimento da sensibilidade. Enfatizamos, sobretudo, que cada estudante da EJA pode ser considerado um sujeito criativo e ressaltamos a relevância do currículo de Artes, no processo de formação, este deve ainda possibilitar a valorização das singularidades, especificidades e do conhecimento de vida de cada um. Este pressuposto torna-se indispensável na promoção do ensino-aprendizagem na EJA. Nesta pesquisa temos como objetivo geral: estudar a importância que a Arte oferece na formação criadora do estudante da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Salvador, destacando a visão do professor formador e dos educandos neste processo; e, como objetivos específicos: entender como se desenvolve a arte sendo processo criativo dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos; identificar como o professor formador da EJA valoriza o estudo da Arte no desempenho curricular do estudante da EJA; e avaliar como o material de arte é trabalhado em sala de aula nas classes da EJA em Salvador. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, contemplando um estudo de caso múltiplo desenvolvido junto a quatro escolas da rede pública de ensino, em Salvador. Para alcançar os resultados foram realizadas pesquisas teóricas, observações em sala de aula, questionários e entrevistas. Freire (1990 e 1996), Amorim (2013), Dantas (2012), Ramos (1996), Paiva (2012), Macedo (2013) e Barbosa (2003), dentre outros autores deram embasamento para pesquisa. Através da análise dos dados demonstramos que o processo de criação do conhecimento pode ser um ato artístico, partindo-se da capacidade cognitiva do sujeito, como também, da práxis e conseqüentemente da produção. Observa-se que a metodologia utilizada pelo professor tem papel expressivo neste desenvolvimento. Constatamos que ao valorizar as experiências, enquanto etapas de formação e de criação de conhecimentos proporcionam-se a possibilidade para que cada jovem, adulto e idoso promova intervenções no mundo e desenvolva sua autonomia. Os pressupostos levantados neste trabalho caminham ao encontro de contribuir para a promoção de uma Educação de Jovens e Adultos que funcione no decurso da vida.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Artes e Atividades Laborais; Processos Criativos.

NASCIMENTO, Miriam Araújo. The importance of art in the construction of knowledge in the Youth and Adult Education in Public Education Network of Salvador, in the view of the former teacher and students. Advisor: Prof. Dr. Antonio Amorim. Bahia: UNEB, 2015. 201 f. Dissertation (Professional Master in Youth and Adult Education) – Department of Education - Campus I – the Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2015.

### **ABSTRAT**

This study aims to foster reflection about the art of creation and the creative processes in the Youth and Adult Education - EJA, highlighting implications in curriculum and methodology of this type of education. Critically intend provoke reflections on the formation of the subjects of EJA and the creative potential of these, considering that the path is what happens creating knowledge discovery and development of the art of sensitivity. We emphasize above all that each student EJA can be considered a creative subject and emphasize the importance of the arts curriculum in the training process, this should also enable the recovery of singularities, and specific knowledge of the life of each. This assumption is indispensable in promoting teaching and learning in adult education. In this research we have as a general goal: study the importance that art offers the creative training students in the Youth and Adult Education in the public schools of Salvador, highlighting the vision teacher trainer and learners in this process; and, as specific objectives: to understand how to develop art and creative process of the students of the Youth and Adult Education ; identify how the trainer teacher EJA values the study of art in curriculum performance of student EJA; and evaluate how the art material is worked in the classroom in the classes of EJA in Salvador. The methodology adopted is of qualitative nature, covering a multiple case study developed with four schools in the public education network in Salvador. To achieve the results were conducted theoretical research, observations in the classroom, questionnaires and interviews. Freire (1990 e 1996), Amorim (2013), Dantas (2012), Ramos (1996), Paiva (2012), Macedo (2013) and Barbosa (2003), among other authors gave basis for research. Through the analysis of the data demonstrated that the process of knowledge creation can be an artistic act, starting from the cognitive ability the subject, but also the practice and consequently of the production. It is observed that the methodology used by the teacher has a significant role in this development. we note that to enhance the experience, as stages of training and knowledge creation are provided the chance for every young adult and elderly promote interventions in the world and develop their autonomy. The assumptions made in this work go to the meeting to contribute to the promotion of Youth and Adult Education that works in the course of life.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Arts and Industrial Activities; Creative Processes.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação no Colégio Estadual Arthur de Sales – 2013.....	35
Tabela 2 – Proporção de estudantes com reprovação ou abandono na Escola Estadual Professor Germano Machado Neto – 2013.....	37
Tabela 3 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação na Escola Municipal Campinas de Pirajá – 2013.....	39
Tabela 4 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação na Escola Municipal Pirajá da Silva – 2013.....	41
Tabela 5 – Formação acadêmica dos profissionais que trabalhavam no MOBRAL.....	55
Tabela 6 – Educação de Jovens e Adultos – Matrículas por etapa de ensino - 2007-2011.....	67
Tabela 7 – Educação de Jovens e Adultos – Matrículas - 2007 e 2011 na Região Nordeste.....	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do processo da pesquisa.....	43
Quadro 2 – Objetivos do MOBRAL como Programa de Alfabetização Funcional.....	56
Quadro 3 – Compromissos assumidos pelo Estado da Bahia com a Educação de Jovens e Adultos.....	61
Quadro 4 – Situações de ensino suscitadas pela mobilização das propostas político-filosóficas da SEMEC no SEJA.....	64
Quadro 5 – Critérios básicos do caráter estético-fenomenológico.....	99
Quadro 6 – Matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino – 2009 .....	110
Quadro 7 – Organização da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - 2002..	116
Quadro 8 – Classificação de três tipos de conteúdos gerados com a Arte de acordo com os PCN – 1998.....	128
Quadro 9 – O que significa criação?.....	139
Quadro 10 – Entendendo a Arte como um processo criativo, como acontece este processo em sua sala de aula da EJA?.....	142
Quadro 11 – O que difere o currículo ou a matriz curricular de Artes Laborais do currículo de Artes na EJA?.....	150

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Hotel Lábaro 1,80 x 1,40m. Técnica mista.....	94
Figura 2 – Matriz Curricular da EJA na rede estadual de ensino – 2009.....	111
Figura 3 – Dimensões da arte e repercussões na formação dos sujeitos.....	118
Figura 4 – Configuração de criação junto aos educandos.....	140
Figura 5 – Como os processos criativos na EJA são valorizados junto aos alunos? E como eles participam da criação.....	144
Figura 6 – Como é que o professor formador da EJA valoriza o estudo da Arte no desempenho curricular do estudante?.....	147
Figura 7 – Qual a importância da inserção da Arte no currículo da EJA?.....	149
Figura 8 – As classes da EJA e o material didático na visão dos educandos - 2014.....	155
Figura 9 – Categorias da Arte na EJA e o envolvimento destas em prol da construção de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos - 2014.....	161

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de habitantes, renda mensal e período de estudo dos moradores do bairro Campinas de Pirajá em Salvador - 2010.....	33
Gráfico 2 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação no Colégio Estadual Arthur de Sales - 2013.....	34
Gráfico 3 – Proporção de habitantes, renda mensal e período de estudo dos moradores do bairro Marechal Rondon em Salvador - 2010.....	36
Gráfico 4 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação na Escola Estadual Professor Germano Machado Neto - 2013.....	37
Gráfico 5 – Proporção de habitantes, renda mensal e período de estudo dos moradores do bairro Liberdade em Salvador - 2010.....	40
Gráfico 6 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação na Escola Municipal Pirajá da Silva - 2013.....	41
Gráfico 7 – Projeto interdisciplinar no contexto da EJA da rede pública de ensino - 2014.....	152
Gráfico 8 – As classes da EJA e o material didático.....	156

## LISTA DE SIGLAS

ASSUP	Assessoria de Supervisão e Planejamento
ACBEU	Associação Cultural Brasil Estados-Unidos
AVE	Artes Visuais Estudantis
ASSOM	Assessoria de Organização e Métodos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCANTE	Encontro de Canto Coral
EPA	Educação Patrimonial e Artística
CPC	Centro de Cultura Popular
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
COEST	Coordenações Estaduais
COMUN	Comissões Municipais
COREG	Coordenações Regionais
DIREC	Diretoria Regional de Educação
FACE	Festival Anual da Canção Estudantil
GEMOB	Gerência de Mobilização Comunitária
GEPED	Gerências Pedagógicas
GERAF	Gerências Financeiras
GERAP	Gerência de Atividades de Apoio mobilização comunitária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JA	Juventude em Ação
JERP	Jogos Estudantis da Rede Pública
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PC	Propostas Curriculares

PCE	Programa Ciência na Escola
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PETI	Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes
PME	Programa Mais Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAT	Plano Nacional de Alfabetização Tecnológica
PNQA	Programa Nacional de Qualidade Ambiental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovem, Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROVE	Produção de Vídeos Estudantis
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEXEC	Secretaria Executiva
TAL	Tempos de Artes Literárias
TIPEMSE	Tecnologia, Inovação Pedagógica e Mobilização Social pela Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 TRAJETÓRIA DE TRABALHO COM ARTE.....	17
1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	23
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	26
2.1 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	26
2.2 IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO.....	27
2.3 SUJEITOS DO ESTUDO.....	29
2.4 CARACTERIZAÇÕES DAS ESCOLAS.....	31
2.4.1 <b>Dados e informações do Colégio Estadual Arthur de Sales</b> .....	31
2.4.2 <b>Dados e informações da Escola Estadual Professor Germano Machado Neto</b> .....	35
2.4.3 <b>Dados e informações da Escola Municipal Campinas de Pirajá</b> .....	38
2.4.4 <b>Dados e informações da Escola Municipal Pirajá da Silva</b> .....	39
2.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	42
2.6 ETAPAS DO PROCESSO.....	43
<b>3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, EM SALVADOR E AS ARTES</b> .....	45
3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EJA E O ENSINO DA ARTE.....	57
3.2 A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SALVADOR.....	67
<b>4 A ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA</b> .....	72
4.1 A ESCOLA, A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	73
4.2 A ARTE NA CONTEMPORANEIDADE E O CURRÍCULO ESCOLAR.....	80
4.3 ARTE, PROCESSOS TECNOLÓGICOS E CRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	87
4.4 METODOLOGIAS COM ENSINO/ESTUDO DA ARTE.....	90
<b>4.4.1 Exemplos de metodologias e contribuições para a Educação de Jovens e Adultos</b> .....	93
<b>4.4.2 Ser professor da EJA: relação com o desenvolvimento da cognição do educando e com a construção do conhecimento</b> .....	101
<b>5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DA ARTE EM SALVADOR</b> .....	106
5.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ARTE.....	108
5.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CURRÍCULO DE ARTES – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: VERACIDADE E APLICABILIDADE.....	115

<b>5.2.1 O cotidiano da escola e pretensões apontadas nos PCN: um atendimento possível?.</b>	121
<b>5.2.2 Pontos centrais da discussão sobre a veracidade e aplicabilidade dos PCN de Arte na EJA.....</b>	122
<b>5.2.3 Inscrições possíveis produzidas na vida dos educandos jovens, adultos e idosos a partir do conhecimento das linguagens artísticas como propõe os PCN.....</b>	126
<b>5.2.4 Existem benefícios do conhecimento da arte para os educandos como predizem os PCN, ou o que está descrito são apenas informações?.....</b>	130
<b>6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	132
<b>6.1 VIVÊNCIA E ENVOLVIMENTO DA PESQUISADORA.....</b>	133
<b>6.2 EXPERIÊNCIAS NAS AULAS DE ARTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASSOCIAÇÃO ENTRE CRIAÇÃO, ESTÉTICA, EXISTÊNCIA E RESPEITO À VIDA .....</b>	137
<b>6.2.1 Criação e Arte .....</b>	139
<b>6.2.2 Processos Criativos na concepção do professor formador e dos educandos .....</b>	141
<b>6.2.3 Currículo e Arte.....</b>	146
<b>6.2.4 As classes da EJA e o material didático .....</b>	154
<b>6.2.5 Interesse dos educandos e Arte favorecendo o desenvolvimento humano .....</b>	158
<b>6.3 POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO, DE CRESCIMENTO E DE MATURAÇÃO HUMANA: A AULA DE ARTES COM EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS .....</b>	162
<b>6.3.1 Gerindo e gerando possibilidades com a Arte na Educação de Jovens e Adultos .....</b>	163
<b>6.3.1 Sugestão de aplicação de oficina como proposta de intervenção: emergência de metodologias dinâmicas e eficientes na EJA .....</b>	165
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	168
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	171
<b>APÊNDICES.....</b>	183
<b>APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AO PROFESSOR FORMADOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	183
<b>APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	186
<b>APÊNDICE III – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO ESTUDO DAS ARTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SALVADOR .....</b>	189

## 1 INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade ainda nos deparamos com diversas mazelas de caráter social, educacional e vivencial que afetam esta modalidade de ensino da Educação Básica. Assim, somos convidados a imergirmos no contexto desta modalidade de ensino, a fim de desenvolver conhecimentos que tenham como base a dinâmica do percurso de cada sujeito envolvido, sobretudo, os estudantes e os professores, tendo em vista a promoção de melhorias neste contexto.

A Arte neste sentido pode ser não apenas um meio de expressão, mas uma instância de desenvolvimento pessoal e de transformação da própria realidade, já que uma de suas funções essenciais é possibilitar, por meio da experiência pessoal, a elaboração de conhecimentos a partir de muitos significados que a própria vivência e a arte possibilitam.

Esta pesquisa intitulada: “A importância da arte na construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino de Salvador, na visão do professor formador e dos educandos” assenta a problemática de que o estudo da Arte faz parte do currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos em Salvador. O currículo é composto por conteúdos formativos na área de Artes englobando estruturas estéticas que valorizam muito a história da arte bem como a poética criadora de cada estudante.

Este currículo que enfatiza as artes como matéria, permite, pois, que os estudantes compreendam linguagens artísticas verbais, sonoras e visuais e também criem conhecimentos ou mesmo obras de arte e desenvolvam a sensibilidade (BRASIL, 1998). A sala de aula, neste sentido, torna-se um espaço não apenas de aprendizagem, mas também de criação de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo. Um lugar de experimentação, onde o ensino dos códigos artísticos se dá paralelo ao desenvolvimento das diversas técnicas de representação e criação (UCKER; MARTINS, 2005).

Trabalhar com a Arte no currículo da EJA – Educação de Jovens e Adultos significa possibilitar ao estudante conhecer e desenvolver saberes indispensáveis à sua formação. Isso ocorre devido a Arte tornar o seu estudo em algo dinâmico, facilitador da aprendizagem, criador de novas alternativas para os educandos e, sobretudo suscitar compartilhamento, criação, representação e técnica. A arte, portanto, como processo criativo do conhecimento humano, amplia possibilidades para que o estudante da EJA se expresse de maneira lógica e sensível,

incluindo, pois, nessas expressões ou manifestações reflexões de caráter filosófico, ideológico, político e artístico.

Diante do contexto desta pesquisa interrogamos qual a importância que a Arte tem na construção do conhecimento do educando da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas Estaduais e Municipais de Salvador?

Daí, elegermos como problemáticas para este estudo:

- Como acontece a construção de conhecimento e a descoberta de talentos na Educação de Jovens e Adultos?
- Como a Educação em seu entrelaçamento com a Arte pode contribuir para gerar ações potencializadas nas experiências humanas, no sentido de que cada estudante da EJA possa desenvolver seu potencial criador?
- Como o professor formador pode conseguir identificar a dinâmica da criação?

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral estudar a importância que a Arte oferece na formação criadora do estudante da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Salvador, destacando a visão do professor formador e do educando neste processo. Para a obtenção de uma análise mais específica, da temática em questão, procuramos entender como se desenvolve a arte enquanto um processo criativo dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos; identificar como o professor formador da EJA valoriza o estudo da Arte no desempenho curricular do estudante da EJA; e avaliar como o material de arte é trabalhado em sala de aula nas classes de EJA em Salvador.

Esta pesquisa norteia o desenvolvimento de atividades que complementam a formação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do 2º e 3º Tempo Formativo, que equivalem ao 2º segmento da educação fundamental e ao ensino médio respectivamente, especialmente os que vivem em comunidades consideradas vulneráveis socialmente. Nosso intuito é que estes possam desenvolver a capacidade criadora, a elevação da autoestima, a autonomia e, atuar na unidade de ensino onde estão inseridos, promovendo melhorias e entretenimento.

Ao conviver numa comunidade como essa e o envolvimento com grupos de pesquisa que visam contribuir com ações que potencializam melhor qualidade de vida, com esta proposta de análise dos saberes escolares, construídos pelos educandos, que está sendo submetida no âmbito

do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos pretendemos contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e criativo de jovens, adultos e idosos frequentadores de escolas públicas de comunidades com vulnerabilidade social.

Vale ressaltar que enfatizamos aqui a ideia de saberes segundo a perspectiva de Maurice Tardif (2000) e Roberto Sidnei Macedo (2013). Tardif (2000) afirma que os saberes se constituem associados às experiências de cada pessoa, envolvendo aí produção no cotidiano, saberes culturais, programas do currículo escolar. Se atendo aos saberes docentes este pesquisador afirma que os saberes são temporais, já que estes são constituídos num processo que se dá ao longo do exercício profissional. Macedo (2013, p.93) expressa a ideia de saberes destacando que estes são constituídos num processo que integra “saber formativo” e “saber prático” resultando na construção de um “saber em uso.” Ou seja, desenvolvido no decurso da prática pedagógica e/ou vivencial, o saber formativo abrange o currículo e os programas escolares; já o saber prático envolve a expressão das experiências na prática cotidiana.

A relevância deste estudo é acentuada ainda, devido à escassa bibliografia sobre a Arte na Educação de Jovens e Adultos, no ensino público da Bahia, apesar das constantes atualizações e publicações aferidas, principalmente, pelos pesquisadores da temática da EJA. Assim, esta pesquisa será valiosa contribuição para todos os pesquisadores da EJA e para os artistas educadores.

Nesta pesquisa, ao estudarmos a importância da Arte na construção do conhecimento do educando da Educação de Jovens e Adultos pretendemos demonstrar que, com a mediação do professor é possível promover uma aprendizagem que não seja passiva, mas na qual a participação ativa dos educandos e o conhecimento adquirido por eles se dê pela relação sujeito-criação-realidade. Tendo em vista que, dessa maneira seja possível ampliar no sujeito em formação a consciência de sua atuação sobre o meio em que vive, e possibilitar que este desenvolva sua potencialidade, como criador e como sujeito social.

A Arte como uma forma de conhecimento possibilita que o educando da Educação de Jovens e Adultos revele subjetividade em interação com o contexto social. Possibilita também que cada educando exprima através de expressões criativas ou mesmo de uma obra de arte suas visões interiores e seus questionamentos acerca da realidade vivenciada na coletividade. As reflexões realizadas neste estudo com a articulação entre Arte, Educação de Jovens e Adultos e

Processos Tecnológicos sugerem, todavia, como afirma com muita propriedade Freire (1975), que o ser humano se desenvolve num contexto de diálogo, de transformação e de criação, no qual cada um tem a possibilidade de vivenciar suas experiências historicamente constituídas e, ao mesmo tempo ampliar suas potencialidades nas relações. Cada sujeito, desse modo, dá sentido a cada ação vivenciada, desenvolve novas criações e, além disso, contribui para que todos se comuniquem potencializando significados.

Para isso, justifica-se a realização desta pesquisa, como uma proposta de desenvolvimento das inovações curriculares e metodológicas em Arte. Tendo em vista que, além de promover novos pensares sobre a constituição do conhecimento pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos apresenta questões relevantes para refletirmos sobre os princípios educacionais dessa modalidade de ensino, com perspectivas a favorecer a valorização da singularidade de cada sujeito, proporcionando a este a possibilidade de ampliar suas experiências de socialização, de reconhecimento de si, e do seu contexto.

### 1.1 TRAJETÓRIA DE TRABALHO COM ARTE

Luta, persistência, desejo e muito amor envolve nossa trajetória com arte. Desde o quatorze anos, com ingresso no curso de Desenho de Arquitetura ocorreu de fato esse envolvimento. Embora nosso encontro com esta tenha se dado bem antes, ainda nos primeiros anos da infância. Na época do curso de Desenho de Arquitetura no Colégio Estadual Duque de Caxias teve a oportunidade de conhecer a História da Arte, a História da nossa cidade – Salvador –, visitar museus e pontos artísticos do Centro Antigo de Salvador. Lembramos com carinho do trabalho desenvolvido pelos professores, estes os inspiravam quanto ao ensino e estudo da Arte.

Nesta fase da vida e de envolvimento com a arte pudemos juntamente com outros colegas realizar algumas exposições artísticas como estudante, e também participar de projetos artísticos e escolares. Realizamos exposições na própria escola, em outras escolas e, na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC). Quando concluímos este curso, complementamos o estudo cursando Desenho Técnico de Construção Civil no Colégio Estadual da Bahia. Esse momento também foi importante em termos de crescimento e construção artística. Alguns anos depois cursamos Licenciatura em Desenho e Plástica na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A partir daí aliava duas paixões a arte e a educação.

Por conseguinte, algo então nos inquietava: na contemporaneidade vivenciamos momentos de desumanização, violência, vulnerabilidades, o respeito mútuo esta cada vez mais sendo colocado à prova. Como nós, enquanto cidadão poderia transformar o contexto sociohistórico do mundo contemporâneo? De que maneira nós, enquanto sujeito existencial poderia contribuir para a humanização? Como era possível dar vida a vida das pessoas? Como era possível através da arte e da educação transformar o mundo, ou pelo menos os contextos vivenciais em algo mais humano? Essas inquietações afloraram ainda durante a graduação.

Em nossa caminhada com a arte temos como princípio norteador a Vida. Esse é o fundamento de todo o nosso trabalho e expressão como professora, estudante, artista e pessoa vivente. A vida é fascinante. A vida é tudo! A vida é o criar. O re-criar. A vida é o fazer, o Ser, o ver, o estar. A vida é o momento. A vida é a palavra, o princípio, o novo, a existência. O espaço. O caminho. Nesse nosso caminhar trocamos experiências com professores, educandos, colegas e artistas. Seguimos também participando de exposições e envolvendo-nos em monitorias. Todos os momentos vivenciados vêm se constituindo ora árduos, ora deliciosos.

Vale ressaltar que as monitorias proporcionam uma relevante importância na vida acadêmica. Atuar como monitor é sem dúvida, uma ação enriquecedora. Elucida conhecimentos de maneira recíproca e dinâmica e na maioria das vezes satisfatória. Em 2004 monitoramos na disciplina Perspectiva na Faculdade de Arquitetura da UFBA. Nesta monitoria auxiliamos na construção de exercícios e atividades e também tirando dúvidas dos colegas de faculdade, durante um semestre. Esta fase foi de amadurecimento. Em 2005 monitoramos na Instalação artística *Afetos Roubados no Tempo*, no Instituto Goeth, em Salvador. Esta instalação teve caráter processual e itinerante. Também em 2005, participamos com monitoria em duas instalações artísticas realizadas na Galeria Canizzares, sobre os temas *Peles Grafitadas*, de William Martins e *Corte Costura Escultura - uma poética do encontro*, de Lanussi Pasquali. Acontecia crescimento enquanto profissional a cada monitoria que participamos.

Em 2006 participamos e monitoramos no 15º Encontro Nacional dos Pesquisadores em artes Plásticas, realizado pela ANPAP – Associação Nacional dos Pesquisadores em artes Plásticas. Neste pudemos estar em contato com poéticas contemporâneas, além de estar contatando com diversos artistas e escritores contemporâneos. Participar de monitorias é uma

possibilidade de ampliar nossa visão de mundo enquanto pessoa e enquanto profissional. Assim, nos sentíamos descobrindo novos horizontes.

Tendo em vista a ideia de que ensinar é também uma maneira de prolongar nossa memória e história seguimos ensinando em Escolas da rede Privada e da rede Pública, atuando no componente curricular Arte. Nestas tivemos a oportunidade de juntamente com os educandos experimentar muitas vivências, de tal maneira que pudemos enriquecer nossa prática educativa e promover constituição de conhecimentos e troca de saberes entre os estudantes. Atuando como professora de Arte, procuramos estar envolvida nas diversas Feiras de Arte e Literárias, com as quais sempre é possível ampliar conhecimentos. É essencial dar oportunidade ao estudante de pensar sobre si mesmo, reconhecer a alteridade e manifestar poeticamente.

Nesta trajetória como professora e artista participamos também de projetos e de programas desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, entre estes: AVE, Mais Educação e Viver Escola. O projeto AVE – Artes Visuais Estudantis teve como objetivo estimular os estudantes a desenvolverem técnicas artísticas através de pinturas, desenhos e esculturas. Este envolveu o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio, e a modalidade EJA. A culminância deste se deu com exposição de trabalhos de diversas escolas na SEC; o Programa Mais Educação teve caráter de educação integral e procurou atender Escolas da Rede Estadual das comunidades carentes. Atuamos neste nas atividades de Letramento e Desenho – arte-livre. Nessas atividades pudemos conduzir os estudantes a dialogarem e re-produzirem leituras de mundo, através de imagens, textos, poemas, histórias, levando-se em conta questões sociais do contexto; o Viver Escola foi desenvolvido junto a educandos do ensino fundamental II e visava proporcionar um aprendizado de forma descontraída envolvendo o lúdico, a tecnologia e a vida em sociedade. Estes projetos e programas foram relevantes, pois possibilitaram aprimoramento das técnicas artísticas visuais e a apreciação da obra de arte e suas contextualizações históricas. Estas foram experiências muito ricas e prazerosas.

Além do ensino, também realizamos algumas exposições focando na relação: “eu, o outro, o mundo”. Realizamos exposições na Bahia e na Espanha, citando: instalação *Vida Renascer de Cor e Calor*, realizada em 2004, na Escola de Belas Artes da UFBA, nesta pontuamos como objetivo demonstrar o momento atual vivenciado pela sociedade a fim de possibilitar com que os participantes refletissem sobre este momento. Para tanto, a partir de uma

forma que ilustrasse as curvas da vida, com fotografias, pinturas e jogos de luzes, foram retratadas cenas que revelavam o princípio, a vida e a luz, contrapondo com seus inversos.

Em 2005, na Escola de Belas Artes, apresentamos a exposição intitulada *Vida Janela Da Alma*. Um políptico composto de 30 telas, focado na questão de que a unidade gera a diversidade e de que é através de sua presença que o sujeito se revela ao mundo. Neste sentido, despertamos para as nossas vivências e para a vida da humanidade em geral. Trabalhar com a vida, pela vida e para a vida é a essência do nosso trabalho. Em 2006, participamos da exposição de pinturas sobre o tema: Ode a Dois de Julho, promovida pela Fundação Gregório de Matos. Nesta vários artistas expoentes da arte contemporânea baiana participaram, entre estes, Juarez Paraízo, Graça Ramos e Almandrade. Para nós foi um momento surpreendente e extasiante, pois, estivemos expondo juntamente com artistas renomados da arte baiana. Neste evento, o título da nossa pintura foi *Convite à Vida*, tema pertinente ao momento como um todo, desde a grandiosidade do momento, como também, a proposta do evento. Procuramos retratar através da nossa acrílica aquarelada, o clamor pela real independência da Bahia representando o povo que procura resgatar suas origens e a memória social.

Ainda, em 2006 participamos do 2º Seminário de Pesquisa dos Estudantes da Escola de Belas Artes, com a tela intitulada *Vida – O Momento Como Refúgio*. Em 2007, apresentamos composição pictórica na exposição de caráter coletivo: *Transgênicas Virtuosas*, realizada no ACBEU – Associação Cultural Brasil Estados-Unidos –. Esta exposição teve como objetivo revelar a preocupação de artistas com a figura feminina diante da sociedade. *Vida – Quem dá a Luz?*, foi o tema particular que usamos nesta exposição que revelou a pureza e energia predominantes na figura feminina, além disso, ressaltamos o lado híbrido- transgênico presente na humanidade contemporânea.

Em 2007 participamos da exposição coletiva *Intestinos da Cidade*, no Instituto Danemman, São Félix, Bahia. Nessa retratamos o sujeito em busca de sua liberdade, de reconhecer-se, de atuar no mundo que o cerca, reforçando sua alteridade, o ‘eu’ no mundo. Intitulamos *Vida – o sentido para o silêncio do mundo*. Foi uma experiência grandiosa, pois associamos e descobrimos significados para o que poderia ser chamado de intestinos da cidade. Além disso, estivemos em contato com o sentido deste mundo – a vida. Através desta pesquisa estivemos envolvidas com o nosso silêncio, nossa cidade, o ‘nosso mundo’.

Em 2008 participamos da exposição “*O homem e a cidade*”, também de caráter coletivo, este trabalho permeou o percurso do homem no universo da cidade. Esta exposição itinerante e permanente se realizou na Asociación de Afetados de Polio Y Síndrome de Post-Polio de Castilla y León, na Espanha. Sempre interligamos a obra de arte às questões educacionais, o tema particular nesta exposição foi: *Vida – Clamor por brio*. A cada exposição pontuamos que as experiências, ações, necessidades, manifestos dos sujeitos tem profunda relação com o processo de dar sentido ao relacionamento eu-mundo. Em cada exposição temos a oportunidade de experimentar nossa relação com o contexto.

Quanto ao nosso processo criativo, podemos dizer que este está totalmente emergido na vida. Como artista, ao criar pinturas, esculturas e instalações utilizamos em nosso processo criativo materiais como metal, rendas, gesso, palavras. Na pintura desenvolvemos uma técnica de acrílica aquarelada. E assim constituímos poeticamente o mundo. Nosso processo criativo está relacionado com o sócio existencial. O artista não deve ficar preso apenas ao seu ego artístico e alheio às questões sociais, a arte é resultante do fazer artístico – caráter artesanal – e da conexão do homem com a vida, com o seu contexto sociocultural. Dessa maneira, tomando a arte como sendo uma poética narrativa de caráter proposicional, investigamos a relação Arte/Educação na contemporaneidade, revelando que o gesto criador e a vontade expressiva do artista, quase sempre estão aliados à vivência do homem social.

Durante o processo de criação sempre pensamos que precisamos pintar a vida. A poética do nosso trabalho é envolver nos acontecimentos da vida em si, e expor esse deleite, interligando e envolvendo as coisas entre si. Seguimos revelando o momento, nos revelando. Contudo, a fruição do processo criativo exige coragem. Rolo May (1975) cita a coragem social, como sendo a capacidade de se dar, de entregar o próprio eu. Segundo ele esse tipo de coragem é indispensável no relacionamento com outros seres humanos, só assim será possível atingir uma intimidade significativa com o outro. Esse tipo de coragem pode ser comparado ao devaneio que o artista sente em relação à sua criação.

May (1975) descreve que a coragem social é marcada pela busca incessante de conhecer alguém, cada encontro o prazer e a ansiedade de uma nova descoberta. A cada encontro com o fazer arte, o prazer e a ansiedade de uma nova descoberta. Esse prazer e a ansiedade estão

presentes em nosso processo criativo e em nosso ser enquanto pesquisadora. Afinal, como no poema de Roseli Amado Garcia (2003, p. 49),

Arte não é só técnica.  
Arte é pensamento, vivência, sobrevivência.  
É raciocínio.  
É quando o homem experimenta a liberdade e se descobre.  
Homem que chora, que ri, que se desnuda em tempos e espaços.  
Arte é trabalho.  
Memória.  
Processo.  
Consciência.  
Conhecimento.  
Necessidade e sacrifício.  
É busca incessante.

Os trabalhos que fazemos são assim, uma extensão nossa. Colocam em pauta necessidades e urgências. Em nosso processo criativo buscamos retratar a vida e incessantemente o novo. Assim, interligamos a Arte, a nossa essência, Educação, uma profissão; História, a mestra da vida; e, Tecnologia, uma potência imbricada no humano.

Atualmente, seguimos desenvolvendo oficinas de arte junto ao grupo de pesquisa TIPEMSE – Tecnologia, Inovação Pedagógica e Mobilização Social pela Educação –, que desenvolve projetos junto ao programa Pacto pela Vida do MEC – Ministério da Educação – e do governo Federal. Como professora e artista, podemos refletir de forma articulada sobre diferentes dimensões da vida em sociedade e, procurar cada vez mais aprimorar nossa práxis pedagógica pautada no desenvolvimento do sujeito, comprometida com uma arte atrelada aos valores sociais necessários à humanidade.

Com esta pesquisa que estamos compondo, pretendemos enfatizar e desdobrar tais compromissos, de modo que, pensamentos, ações, conhecimentos e obras de arte possibilitem o prolongamento de potencialidades dos sujeitos. Apresentamos a seguir a organização deste estudo.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Após a definição do tema escolhido, muito por identificação pessoal, as referências bibliográficas consultadas foram se apresentando de maneira tal que facilitaram o recorte temporal, espacial e da abordagem da pesquisa. Foram estabelecidos seis capítulos principais para o desenvolvimento da pesquisa: Introdução; Percurso metodológico abordado no desenvolvimento da pesquisa; As políticas públicas da educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Salvador e as artes, neste apresentamos um panorama da historicidade da EJA com abordagem do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – até a atualidade; A EJA e o currículo de Artes com destaque para implicações políticas, pedagógicas e culturais; A EJA e a prática de Arte na rede pública de ensino em Salvador, com debate sobre suas conexões com a criação de conhecimentos; A Educação de Jovens e Adultos e o ensino da arte em Salvador, com enfoque para o ensino da arte no contexto da rede pública de ensino na atualidade; Análise e interpretação de dados com exposição de metodologias utilizadas pelos diferentes professores das escolas estudadas e apresentação de uma proposta de intervenção visando sugestões metodológicas mais dinâmicas e eficientes.

Na introdução, que é o primeiro capítulo, discorreremos sobre a relevância deste estudo contextualizando e ressaltando a escolha pelo tema, destacando os principais objetivos, o envolvimento da pesquisadora com a temática, e a justificativa. Apontamos a organização do estudo revelando de maneira sintetizada o que será discutido em cada capítulo.

No segundo capítulo delineamos o aporte teórico metodológico para atender às demandas das questões suscitadas nesta pesquisa. A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa, tendo como instrumentalização, o estudo de caso múltiplo. O estudo de caso pode ser inerente a uma pesquisa qualitativa ou mesmo quantitativa, sendo que sua principal característica é estudar um acontecimento específico. Sendo assim, possibilitou que fosse feita uma exploração e uma definição do foco de estudo, além de uma coleta e interpretação dos dados. Ou seja, este procedimento metodológico permitiu penetrar na realidade estudada, neste estudo aqui em evidência: como se dá os processos criativos na EJA, a fim de captar a participação dos sujeitos envolvidos e obter um olhar minucioso do contexto específico, tendo em vista compreender aspectos gerais inerentes à educação de jovens e adultos. O estudo de caso foi desse modo, um chamado a se compartilhar labor, gozo e responsabilidade.

No terceiro capítulo apresentamos um pequeno panorama histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde a década de 1960 do século XX até os dias atuais, período importante para compreender as principais transformações ocorridas nesta modalidade educacional. Destacamos o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – como um importante acontecimento na trajetória da EJA no Brasil. Ressaltamos o aprofundado posicionamento político de Paulo Freire no desenvolvimento da educação. E apresentamos considerações relevantes sobre o percurso da Arte na Educação neste contexto. Evidenciamos algumas discussões a respeito da importância da arte/educação enfatizando alguns estudos realizados envolvendo a Arte enquanto campo do conhecimento e a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade da Educação Básica. Apresentamos neste, conceitos sobre a EJA e uma atualização de estudos realizados tendo como base a temática desta pesquisa. Citamos uma compreensão necessária sobre as políticas públicas na EJA e o ensino da arte. E ainda contextualizamos a situação da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Salvador.

O quarto capítulo é dedicado ao estudo da arte na Educação de Jovens e Adultos em sua relação com a formação dos sujeitos e com a práxis pedagógica. Neste ressaltamos o caráter obrigatório do componente curricular Artes e Atividades Laborais nas classes de Educação de Jovens e Adultos, tanto no ensino municipal, como no estadual em Salvador. Destacamos os conceitos de práxis, prática pedagógica discente e docente. Trazemos à baila uma discussão quanto a interligação entre arte, processos tecnológicos e criação de conhecimentos na educação de jovens e adultos e sua implicância na formação dos sujeitos. Além disso, apresentamos exemplos de experiências metodológicas e reflexões sobre o ser professor.

O quinto capítulo é dedicado a uma reflexão teórica sobre a Educação de Jovens e Adultos, o currículo de Arte e a uma abordagem quanto à Educação de Adultos na contemporaneidade, em Salvador. Neste avaliamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes na modalidade da EJA, sua veracidade e aplicabilidade. Discorremos alguns resultados da investigação da relação da EJA com o ensino da Arte, revelando transformações implicadas no currículo e ocorridas nos sistemas de educação e formação no que abrange o ensino das Artes e Atividades Laborais na formação dos jovens e adultos. Tais discussões permeiam a prática pedagógica tendo a arte como processo criativo, conceitos estes desenvolvidos no capítulo seguinte.

No sexto capítulo iniciamos com uma contextualização dos dados e das informações, envolvendo a discussão em torno dos processos criativos e a dinâmica de aprendizado na EJA. Neste o foco principal é a análise da Educação de Jovens e Adultos em sua relação com a prática de arte na rede pública de ensino, onde procuramos apresentar o conceito de processos criativos, ressaltando tensões emergentes no que se refere à dinâmica do aprendizado e à produção de conhecimentos envolvendo a Arte nesta modalidade de ensino da Educação Básica. Neste capítulo apresentamos ainda um destaque quanto à visão e a motivação do educando sobre os conhecimentos proporcionados pela arte, bem como, uma breve discussão a respeito da relevância dos materiais de arte, que são utilizados na classe de EJA e o interesse dos educandos na referida aula. Traçamos um processo de interpretação dos dados, descrevendo metodologias utilizadas pelos diferentes professores estudados, nas diferentes escolas da rede municipal e da rede estadual. Neste capítulo há um destaque quanto à assimilação e ressignificação dos estudantes em seus processos criativos. Ainda, necessariamente, apresentamos uma Proposta de Intervenção.

A Proposta de Intervenção sugerida nesta pesquisa tem o formato de uma oficina a ser desenvolvida com junto a escolas da rede pública de ensino de Salvador. Esta proposta tem como objetivo além de apresentar idéias para se configurar uma metodologia mais eficaz destacando a importância da arte na construção do conhecimento dos educandos jovens, idosos e adultos, possibilitar aos professores de Artes na EJA uma prática profissional mais efetiva.

Por fim, abrimos espaços para as considerações finais e ressignificações, que tem como propósito não finalizar o estudo, mas, colaborar e fomentar com o debate crítico a respeito da importância da Arte na educação de jovens e adultos. Finalmente, apresentamos as referências bibliográficas do estudo e propomos uma intervenção na área do ensino e estudo das Artes, para ser desenvolvida nas escolas públicas de Salvador.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

A realização deste estudo exige a explicação dos passos seguidos na realização da pesquisa, a justificativa para cada opção feita e a descrição pormenorizada do percurso e dos procedimentos mais adequados para alcançar os objetivos propostos. Isto porque precisamos demonstrar o rigor metodológico adotado, especialmente, o rigor exigido nas pesquisas de abordagem qualitativa, sendo isto que veremos a seguir.

### 2.1 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

Optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo com a utilização de alguns dados quantitativos, como prevê Menga Ludke (2006). Quanto à natureza do objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva, com estudos determinados e observados em sala de aula, e quanto aos aspectos instrumentais, trata-se de um estudo de caso múltiplo, com metodologia participativa.

Assim, a intenção deste estudo de caso é apresentar reflexões sobre o processo criativo dos sujeitos e sobre o potencial de criatividade destes sujeitos, tendo em vista que é no percurso que acontece a criação de conhecimentos e obras de arte, e o desenvolvimento estético e da sensibilidade, sendo que essas criações constituem-se, continuamente, a partir das relações historicosocial, possuem caráter contextual e local. E, por isso mesmo, essas criações também provêm da relação do sujeito com suas experiências, com sua dinâmica interna e com a própria dinâmica do viver.

Este estudo tem como proposta entender os contextos das salas de aulas da EJA, na aula de Artes, e demonstrar novas possibilidades de criações e inovações. Com esta pesquisa procuramos evidenciar que os jovens, adultos e idosos das comunidades com vulnerabilidade social, especialmente os de escolas da rede pública tem a possibilidade de criar e transformar em prol de melhorias para o seu contexto.

Isto porque uma pesquisa com abordagem qualitativa tem como principal fundamento ir ao encontro dos anseios vivenciados num determinado contexto. Neste sentido, Lüdke e André (1986), a partir de reflexões de Bogdan e Biklen (1994), expressam que a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas, citando: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, ou seja, há um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; através dos

dados coletados é possível descrever as pessoas, as situações, e alguns acontecimentos que permeiam o lócus de pesquisa: a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, neste caso o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas alterações do cotidiano; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, sendo que, predomina sempre uma tentativa de capturar a maneira como os envolvidos encaram as questões que estão sendo focalizadas; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, o pesquisador vai precisando melhor os focos encontrados à medida que o estudo se desenvolve.

## 2.2 IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

Para fortalecer o nosso trabalho utilizamos o estudo de caso múltiplo. O estudo de caso pode ser inerente a uma pesquisa qualitativa ou mesmo quantitativa, sendo que sua principal característica é estudar um acontecimento específico. Lüdke e André (1986) discutem que os estudos de caso se desenvolvem em três fases: a primeira exploratória ou de definição dos focos de estudo, a segunda coleta de dados ou de delimitação de estudos, e a terceira análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Na fase exploratória o investigador recorre a referências que tenham relação com seu objeto de estudo e tenta captar a essência do contexto. Nesta fase também, o pesquisador especifica questões ou pontos de vista críticos e estabelece os contatos iniciais para entrada em campo, localiza os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.

Na segunda fase, sistemática em termos de dados, o investigador delimita o estudo procedendo com a coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas variadas, sendo que suas escolhas devem ir ao encontro de seu objeto de estudo. Lüdke e André (1986) apontam a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte como crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

E na terceira fase, de análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório, o pesquisador se atém a juntar informações necessárias, analisá-las relatar e tornar essas informações acessíveis a todos os participantes e informantes no/do processo da pesquisa.

Carmo-Neto (1996) destaca que com a análise é possível descrever a essência do conteúdo de um contexto nos detalhes encontrados entre os dados disponíveis. A fase da análise dos dados é, portanto uma oportunidade para argumentar e defender uma ideia.

As características fundamentais dos estudos de caso são: primeiro visão à descobertas, nesta o investigador se mantém constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, tendo em vista que o conhecimento está sempre em reconstrução; segundo enfatizar a interpretação em contexto, ou seja, deixam fluir a ideia de que os acontecimentos estão inseridos num ou são provenientes de um contexto; terceiro buscar retratar a realidade de forma completa e profunda, neste caso o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo; quarta usa uma variedade de fontes de informação, ou seja, variedade de dados são coletados em diferentes momentos, situações variadas e com uma variedade de tipos de informações.

Além das características comentadas acima, ainda pensando com os autores supracitados, os estudos de caso múltiplos revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, o pesquisador neste sentido, procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas; com os estudos de caso procura-se representar os diferentes a às vezes os conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, ou seja, quando o objeto ou situação estudada pode suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda seu próprio ponto de vista sobre a questão; e ainda, os relatos desenvolvidos nesta estratégia de pesquisa utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Ou seja, pode ser apresentada uma variedade de formas, como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas, entre outras.

Para Gil (2012), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu detalhado conhecimento. Nós utilizamos o estudo de caso múltiplo com o propósito de descrever como acontece a criação de conhecimentos e obras de arte dos estudantes na EJA na Rede Pública do Ensino em Salvador. Para tanto partimos de uma investigação sobre seus processos criativos, a partir da visão do professor formador e do educando. Sendo este um estudo de caso com

metodologia participante. Severino (2012, p. 120) afirma que a pesquisa com metodologia participante “[...] é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

Carmo-Neto (1996, p. 399) também conta que o estudo de caso múltiplo ou a análise multivariada de casos é uma ferramenta extremamente poderosa, pois “possibilita descrever as variáveis, as relações de força destas variáveis, os protagonistas e como atuam em diversas situações e cenários onde ocorrem as situações”. O estudo de caso como propõe este pesquisador: tem aplicações em todas as áreas do conhecimento científico que estejam voltadas para a solução prática de situações concretas. Foi neste sentido que esta pesquisa caminhou: após diagnosticar e analisar os dados apresentou uma proposta de intervenção a favor de uma resolução para uma situação encontrada.

O estudo de caso possibilita ainda que o investigador obtenha dados relevantes quanto ao seu objeto de estudo, e ainda permite associar analogicamente a outros casos. O investigador então, com isso e por isso mesmo, pode intervir ou mesmo pensar em e/ou gerar melhorias para um determinado contexto. E possibilita, sobretudo, que os sujeitos envolvidos possam refletir sobre as situações vivenciadas em seu contexto.

Nesta pesquisa tivemos como pretensão, aprimorar o conhecimento sobre os processos criativos dos estudantes na EJA, intencionando, todavia, evidenciar que o ser humano forma-se num contexto de diálogo, transformação e criação, no qual cada um tem a possibilidade de criar e ao mesmo tempo ampliar potencialidades geradas nas relações. Desse modo, nesta pesquisa, consideramos cada estudante da EJA, sujeito criativo, que cria revelando sua inteligibilidade.

### 2.3 SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos desta pesquisa foram cinquenta estudantes e sete professores da Educação de Jovens e Adultos. A maioria destes estudantes, oriundos de comunidades vulneráveis socialmente, apresenta idade entre 20 e 65 anos, e os professores envolvidos entre 30 e 55. Os professores são pessoas que fazem parte da mesma comunidade, ou são pessoas sensibilizadas pela temática da Educação de Jovens e Adultos. Este estudo foi realizado em quatro escolas da rede pública do ensino em Salvador, sendo duas da Rede Municipal e duas da Rede Estadual.

Citando as escolas: Colégio Estadual Arthur de Sales e Escola Municipal Campinas de Pirajá, localizadas no bairro de Campinas de Pirajá, Escola Estadual Professor Germano Machado Neto localizada no bairro de Marechal Rondon e, Escola Municipal Pirajá da Silva, situada no bairro da Liberdade.

De acordo com Ventura (2012, p.74), os estudantes da EJA “[...] são oriundos das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, submetidos a precárias condições de produção da existência, historicamente destituídas dos direitos humanos essenciais”. Ou seja, a EJA engloba geralmente estudantes desassistidos socialmente e que voltam à escola tentando encontrar nesta, subsídios que lhe proporcione maiores condições de bem viver, seja no mundo do trabalho, seja no mundo da cultura. O ideal é que a escola propicie a estes vivências e experiências singulares às demandas próprias da EJA e similares aos processos formativos dos educandos desta modalidade de ensino.

Nesta pesquisa escolhemos estes sujeitos, pois entendemos que as ações pensadas para estes devem sempre estar voltadas em por um lado estender suas possibilidades criativas, o desenvolvimento cognitivo, suas expressões e sensibilidade, e por outro, proporcionar experiências concretas de autonomia (financeira, de liderança, de participação, de decisão). O jovem, o adulto e o idoso, estudantes na modalidade de ensino EJA, não devem ser tutelados e nem tampouco “catequizados”, mas, a escola enquanto “[...] cenário de vivências, de interações sociais e trocas culturais” (UCKER; MARTINS, 2005, p.439) deve sim, proporcionar a estes a promoção de atitudes críticas diante dos contextos, condições de agir, de criar seus próprios conceitos e conhecimentos.

A escola, especialmente a pública, é um dos lugares sociais em que deve acontecer a apropriação de saberes como também a constituição destes. Portanto, o desenvolvimento do trabalho educativo e formativo com os jovens e com os adultos deve proporcionar experiências estéticas e de autonomia. Se essa intenção não se tornar um acontecimento de fato, continuaremos perpetuando a formação de sujeitos que nunca experimentaram decidir, nunca puderam conquistar melhores condições no mundo do trabalho, nunca tiveram a possibilidade de criar, nunca se depararam com o desafio de pensar problemas e apresentar soluções. Habilidades estas, essenciais para a constituição de uma sociedade mais saudável e eficiente.

É importante destacar que o termo vulnerabilidade adotado nesta pesquisa leva em conta o conceito apresentado pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2013, p. 22), ancora-se “[...] no entendimento de que os eventos que tornam os indivíduos vulneráveis não são determinados apenas por aspectos de natureza econômica. Fatores como discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência de qualquer ordem também apontam situações de vulnerabilidade”. Esse entendimento é enfatizado também por Francisco de Oliveira, este destaca que as situações de vulnerabilidade podem ser geradas pela sociedade e podem ser originárias das formas como as pessoas lidam com as perdas, os conflitos, a morte, a separação, as rupturas (OLIVEIRA, 1995).

A vulnerabilidade vincula-se, portanto às carências que permeiam a vida dos sujeitos e à capacidade destes de promoverem ajustes diante de condições desfavoráveis do contexto em que vivem. Intencionamos, pois mostrar que educandos jovens, adultos e idosos, especialmente os de comunidades vulneráveis, são sujeitos de direito e podem ter condições mencionadas acima, se nós Estado, Município, Professores Formadores, Sociedade Civil proporcionarmos a eles. Pontuamos que os educandos jovens e adultos hoje certamente são os que mais demandam por políticas públicas específicas, já que muitas mazelas sociais se agravam neste grupo educacional.

## 2.4 CARACTERIZAÇÕES DAS ESCOLAS

A seguir pretendemos fazer uma breve caracterização das instituições de ensino que estão sendo estudadas como estudo de caso múltiplo, explicitando o lugar e a vida escolar de cada uma dessas instituições.

### 2.4.1 Dados e informações do Colégio Estadual Arthur de Sales

O Colégio Estadual Arthur de Sales está localizado no bairro Campinas de Pirajá, Estrada de Campinas, 357, em Salvador, Bahia. Este colégio pertence à Diretoria Regional de Educação – DIREC 1B, da rede Estadual do Ensino. A atual gestora atende nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que no turno noturno a vice-direção é feita pelo gestor da Educação de Jovens e Adultos. É regulamentado pelo ato de criação 2345 D.O 11 e 12-04-1981. Atualmente, oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio regular, no turno diurno, e o Tempo Formativo III, no turno noturno, conforme parecer 112 e do EJA III –D.O 29-11-05.

O Ensino Fundamental e Médio tem clientela alvo, crianças e adolescentes entre 10 a 17 anos de idade, da comunidade local e adjacências, que na sua maioria são filhos de famílias carentes e desassistidas, pois os bairros em que vivem apresentam condições de vida extremamente precárias e desfavoráveis. Os gestores desta escola constatarem em relação aos estudantes que as deficiências mais recorrentes são: distorção idade/série, dificuldade de leitura e expressão oral e escrita, operacionalização matemática e domínio sobre aspectos gramaticais da língua nacional.

Quanto aos cursos do Tempo Formativo III, tem uma clientela de jovens a partir dos 18 anos, que na sua maioria trabalha, sacrificando seu tempo de estudo, o que muitas vezes o leva a escolher entre o trabalho e a escola, bem como, tem idosos de 60 anos, que retornaram posteriormente ao estudo, apresentando dificuldades de reintegração no processo ensino-aprendizagem, por estarem muito tempo fora de sala de aula, porém, demonstram maior dedicação e empenho nas atividades desenvolvidas pela escola. O corpo docente é constituído de profissionais graduados, habilitados, e selecionados através de concurso público, embora alguns destes profissionais são contratados em regime temporário.

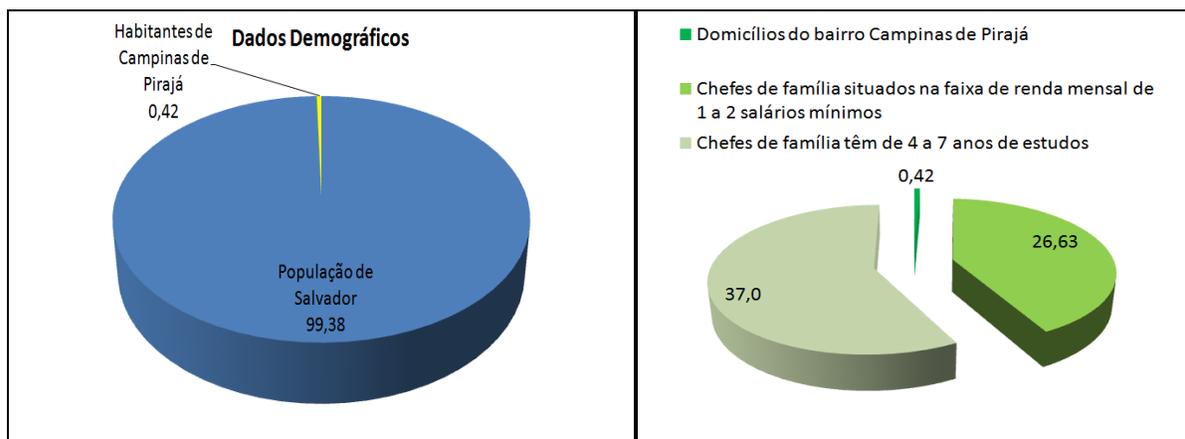
No ano de 2013 foram matriculados nesta unidade escolar 1348 estudantes contemplados nos três turnos com um índice mínimo de evasão e repetência no diurno, ressaltando que a evasão é mais significativa no noturno. Informações obtidas através do Censo Escolar/INEP 2013 atestam que no ensino fundamental foram matriculados 176 no 6º ano, 152 no 7º ano, 102 no 8º ano, 100 no 9º ano e no ensino médio 1º ano 156, 2º ano 112 e 3º ano 74 e na EJA aproximadamente 480. Perfazendo um total de quase 1350 estudantes matriculados, como foi ressaltado acima.

O bairro de Campinas de Pirajá, como apresenta Santos (2010), começou a ser povoado nas cercanias do antigo posto da Polícia Rodoviária Federal, por volta de 1970. Esta pesquisadora, com base em informações fornecidas por José Lins de Araújo, presidente e fundador da Associação de Moradores de Campinas de Pirajá, conta: “antes da construção da rodovia BR – 324, a Estrada Velha de Campinas era o único acesso daquela região que ligava Salvador ao interior da Bahia, assim, a instalação desse posto atraiu pessoas ao seu redor” (SANTOS, 2010, p. 94).

Campinas de Pirajá começou a se desenvolver a partir de iniciativas do presidente e fundador da Associação de Moradores de Campinas de Pirajá, que em 1983 criou a Associação de Moradores e, a fim de sanar dificuldades vivenciadas pelos moradores da comunidade, começou a fazer reivindicações às autoridades governamentais. Dessa maneira, ainda conforme relatos de Santos (2010) “[...] a comunidade conseguiu a construção da Escola municipal Campinas de Pirajá, a construção de um quilometro de canal, pavimentação e drenagem de algumas ruas e reforma de diversas escadarias”.

O maior símbolo deste bairro é o largo de Campinas, neste está localizado várias instituições públicas entre estas, além do Colégio Estadual Arthur de Salles e da Escola Municipal Campinas de Pirajá, a Escola Municipal Filhos de Salomão e a Biblioteca Cidadão leitor. Dados demográficos indicam que Campinas de Pirajá possui uma população de 10.376 habitantes, o que corresponde a 0,42% da população de Salvador, concentra 0,42% dos domicílios da cidade, estando 26,63% dos seus chefes de família situados na faixa de renda mensal de 1 a 2 salários mínimos. E, no que se refere à escolaridade, 37% dos seus chefes de família têm de 4 a 7 anos de estudos. Como mostra os gráficos:

Gráfico 1 – Proporção de habitantes, renda mensal e período de estudo dos moradores do bairro Campinas de Pirajá em Salvador – 2010



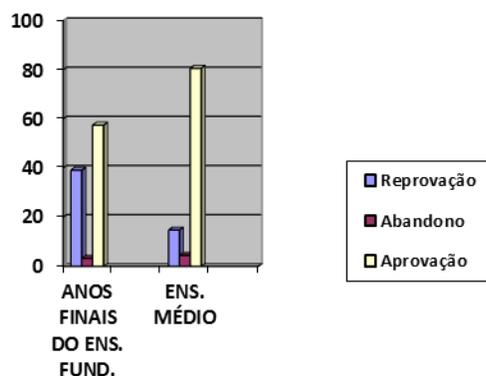
Fonte: dados do IBGE e gráfico elaborado pela autora

Em comparação ao número de habitantes da cidade de Salvador, o bairro de Campinas de Pirajá não é tão populoso. Todavia, a maioria das famílias que compõem este bairro conta com uma renda mensal precária e muitos dos chefes destas famílias possuem no máximo até sete anos de estudo, o que os leva a retornar às salas de aula.

Quanto às dependências do Colégio Estadual Arthur de Sales não são acessíveis às pessoas com deficiência. A Infraestrutura apresenta o sanitário dentro do prédio da escola, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala para os professores, sala para a diretoria e quadra de esportes.

A escola possui aparelho de DVD, Impressora, Copiadora, Retroprojeter e Televisão. Além de um laboratório de informática com 11 computadores para uso dos educandos e 3 para uso no setor administrativo. A escola conta também com internet banda larga. De acordo com o INEP, a proporção de estudantes com reprovação ou abandono em 2013 teve os seguintes indicadores em porcentagem:

Gráfico 2 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação no Colégio Estadual Arthur de Sales – 2013



Fonte: Elaborado pela autora com base do INEP 2013

Como indicado no gráfico acima a taxa de aprovação foi favorável tanto no ensino fundamental como no ensino médio e a taxa de abandono nestas duas etapas do ensino não ultrapassou o limite aceitável. O IDEB é calculado com base no aprendizado dos estudantes em português e matemática avaliados através da Prova Brasil e no fluxo escolar conforme a taxa de aprovação. Essa observação demonstra que nos anos finais do ensino Fundamental a taxa de reprovações, 18 abandonos, 305 aprovações; e do Ensino Médio 51 reprovações, 16 abandonos, 276 aprovações. Como pode ser visto também em porcentagem na tabela abaixo:

Tabela 1 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação no Colégio Estadual Arthur de Sales – 2013.

<b>Etapa Escolar</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
<b>Anos Finais</b>	39,2% - 208 reprovações	3,3% - 18 abandonos	57,5% - 305 aprovações
<b>Ensino Médio</b>	14,8% - 51 reprovações	4,5% - 16 abandonos	80,7% - 276 aprovações

Fonte: INEP, 2013

A tabela mostra que o número de abandono não ultrapassou o percentual de 5,0%. O INEP ressalta que a percentagem acima de 5,0 % indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar. Acima de 15% indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Ainda segundo o INEP, altos índices de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série.

A escola participa de alguns projetos, promovidos pela secretaria da Educação do Estado da Bahia. Entre estes o Mais Educação, o Viver Escola e o Artes Visuais Estudantis. Estes projetos envolvem estudantes do ensino fundamental II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

#### **2.4.2 Dados e informações da Escola Estadual Professor Germano Machado Neto**

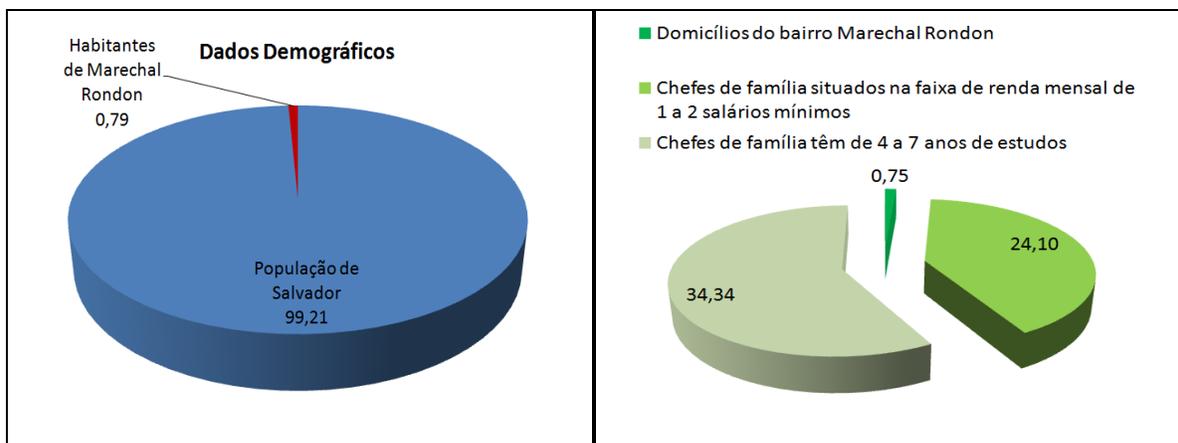
A Escola Estadual Professor Germano Machado Neto, localizada em Marechal Rondon, bairro da periferia de Salvador que, começou a ser povoado e crescer por volta dos anos 1970, é uma escola de médio porte, pois conta anualmente com quase 800 estudantes matriculados. Muitos estudantes desta escola são moradores do bairro e das adjacências. A diretora atua nos três turnos – matutino, vespertino e noturno –. A escola oferece ensino fundamental II nos turnos da manhã e tarde, e turmas de EJA do tempo formativo II à noite. No ano de 2013 setecentos e quarenta e quatro estudantes foram matriculados. Sendo 488 no ensino fundamental no diurno e 256 na Educação de Jovens e Adultos à noite.

Conforme dados apresentados por Santos (2010) o bairro Marechal Rondon faz limite com os bairros de Pirajá, Alto do Cabrito, Campinas de Pirajá e com o Lobato, sendo que a sua principal via de acesso é a Rua Vicente Celestino onde se encontra a Escola Estadual Professor

Germano Machado Neto e outras escolas. Nesta via também se concentram casas comerciais, bares, unidades de saúde, templos e diversos tipos de casas religiosas.

Santos (2010, p.92) comenta que: “[...] em meados dos anos sessenta, uma inundação na parte baixa do bairro do Retiro levou algumas famílias a procurarem um ponto mais alto para morar, surgindo assim o bairro de Marechal Rondon com casas de taipa e iluminação de candeeiro”. Nessa época a área de localização do bairro ainda estava coberta por mata fechada e o local era conhecido como Loteamento Nova Campinas. Ainda conforme a pesquisa realizada por Santos (2010, p. 95) o atual nome do bairro “só veio a se definir em 1972, como uma homenagem ao marechal Cândido Mariano da Silva Rondon”. Atualmente com a desapropriação de casas para construção do Acesso Norte, o bairro tornou-se mais povoado e o Dique de Campinas, ponto de referência do bairro, passou a ser uma área de lazer para os moradores. Entre os dados estatísticos do bairro Marechal Rondon estão: possui uma população de 19.262 habitantes, número que corresponde a 0,79% da população de Salvador. Os gráficos a seguir esclarecem esses dados:

Gráfico 3 – Proporção de habitantes, renda mensal e período de estudo dos moradores do bairro Marechal Rondon em Salvador – 2010.



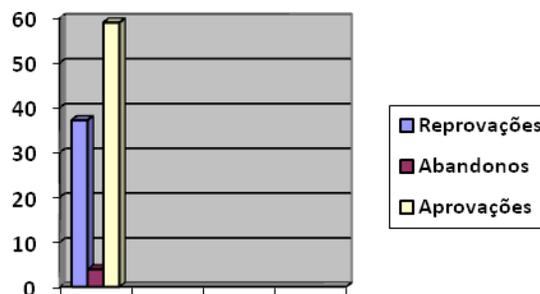
Fonte: dados do IBGE e gráfico elaborado pela autora

Como mostra o gráfico o bairro concentra 0,75% dos domicílios da cidade, estando 24,10% dos chefes de família situados na faixa de renda mensal de 1 a 2 salários mínimos; e, no que se refere à escolaridade, 34,34% dos chefes de família têm de 4 a 7 anos de estudos (SANTOS, 2010).

A Escola Estadual Professor Germano Machado Neto, uma das principais instituições públicas do bairro Marechal Rondon, não possui estruturas acessíveis às pessoas com deficiência física, porém possui laboratório de informática equipado com 10 computadores para os estudantes com acesso à internet banda larga, possui impressora e televisão. O quadro de funcionários desta escola é composto por quarenta e duas pessoas, sendo distribuído entre professores, gestores e servidores de apoio. Nesta escola é fornecida alimentação aos estudantes.

Conforme dados expostos pelo IDEB de 2013, a escola teve nota 2,7, sendo que sua meta seria alcançar pelo menos 4,0. O IDEB aponta ainda que em 2013 na rede estadual, nos anos finais do ensino não se atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0. Esses dados precisam ser melhorados para que seja possível garantir mais educandos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. Outros dados também revelam que neste mesmo ano ocorreram 182 reprovações, 19 abandonos e, 288 aprovações correspondentes, respectivamente, a 37,2%, 3,9% e 59,0% em percentagem. Como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação na Escola Estadual Professor Germano Machado Neto – 2013.



Fonte: Elaborado pela autora com base do INEP 2013

O gráfico indica que a taxa de aprovação superou a de reprovação, no entanto, os números para esta última são preocupantes e precisam ser revistos e urgentemente modificados em prol de melhores resultados. Os dados citados acima podem ser vistos mais detalhadamente na tabela a seguir:

Tabela 2 – Proporção de estudantes com reprovação ou abandono na Escola Estadual Professor Germano Machado Neto – 2013

<b>Etapa Escolar</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
<b>Anos Finais</b>	182 reprovações	19 abandonos	288 aprovações
<b>Em %</b>	37,2	3,9	59,0

Fonte: INEP, 2013

Os dados apresentados evidenciam a necessidade de que a escola seja cada vez mais repensada como um dos lugares sociais em que ocorre o desenvolvimento cognitivo, inclusive através da criatividade, bem como a apropriação de saberes visando sempre à elevação dos sujeitos a partir de uma proposta de formação bem estruturada e equilibrada. Portanto, pressupõe-se que neste lugar durante sua trajetória de escolarização, os estudantes desenvolvam suas capacidades intelectuais, que se tornem sujeitos autônomos e críticos e, que aprendam a socializar-se de maneira ética e afetiva. Na escola Estadual Professor Germano Machado Neto desenvolve-se atividades e projetos visando alcançar esta meta.

### 2.4.3 Dados e informações da Escola Municipal Campinas de Pirajá

A gestora da escola atua nos três turnos. A escola está localizada numa área urbana, na Estrada Velha de Campinas, no bairro de Campinas de Pirajá, onde também está localizado o Colégio Estadual Arthur de Salles. Tem um quadro composto por 117 funcionários. E, segundo dados do INEP de 2013 a escola possui 263 estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental; 160 nos anos finais; e 334 na educação de jovens e adultos. O IDEB de 2013 demonstrou que a nota alcançada pela escola foi 3,9. Sendo 4,1 sua meta para melhorar a sua situação a fim de garantir mais educandos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. O IDEB 2013 nos anos iniciais da rede municipal não atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0. As escolas da rede municipal de ensino, portanto precisam melhorar a situação para garantir um fluxo escolar adequado e com mais educandos aprendendo.

Entre as características da Escola Municipal Campinas de Pirajá estão: não é acessível às pessoas com deficiência, oferece merenda aos estudantes, possui uma biblioteca, laboratório de informática equipado com internet banda larga contendo 16 computadores para educandos e 2 para a administração. A escola possui também aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor e televisão. E, quanto aos dados referentes à reprovação, abandono e aprovação a tabela abaixo mostra os seguintes indicadores:

Tabela 3 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação na Escola Municipal Campinas de Pirajá – 2013.

<b>Etapa Escolar</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
<b>Anos Iniciais</b>	15,8% -42 reprovações	5,8 -16 abandonos	78,4% -207 aprovações
<b>Anos Finais</b>	21,3% -37 reprovações	0,6% -1 abandono	78,1% -133 aprovações

Fonte: INEP, 2013

Com base nos dados acima, para os anos iniciais foram computados 15,8% reprovações, 5,8% abandonos e 78,4% aprovações, em número 42, 16 e, 207 respectivamente. E, para os anos finais os dados foram os seguintes: 37 reprovações, um abandono e 133 aprovações. Equivalente em porcentagem a 21,3%; 0,6%; e 78,1% respectivamente.

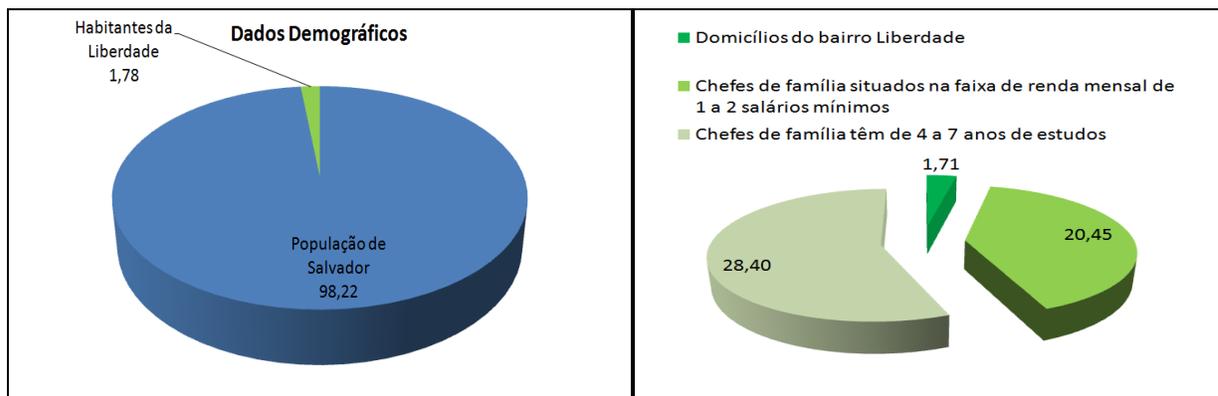
Entre os pontos cruciais da escola está a promoção da qualidade e continuidade da formação dos educandos. Em todas as suas instâncias, modalidades e níveis de ensino estas devem possibilitar a ampliação das dimensões humanas e a produção de conhecimentos. Além disso, a escola deve desenvolver ações que tenham como foco a redução do “déficit” de reprovação e abandono e visem promover elevação qualitativa e quantitativa no que se refere ao desenvolvimento dos sujeitos.

#### **2.4.4 Dados e informações da Escola Municipal Pirajá da Silva**

Localizada no bairro da Liberdade, um dos mais populosos de Salvador. A escola Municipal Pirajá da Silva atende a um público bastante diverso crianças, jovens, adultos e idosos. A maioria pessoas desassistidas residentes no bairro. O bairro da Liberdade tem grande importância cultural e histórica para a cidade de Salvador, pois, desde a sua fundação heróis da Independência da Bahia desfilaram pela via principal, a Avenida Lima e Silva.

Conta-se que “em 02 de Julho de 1823, as tropas que lutaram na Bahia pela Independência do Brasil entraram vitoriosas pela então Estrada das Boiadas, por isso, hoje, um dos lugares que margeiam essa estrada faz referência a esse passado: o bairro da Liberdade” (SANTOS, 2010, p. 126). Entre os principais espaços que compõem este bairro estão: a Estrada da Liberdade – a principal rua do bairro – e as localidades: Bairro Guarani, Sieiro, São Lourenço, Alegria, Curuzú e São Cristóvão. Santos (2010, p. 126) informa ainda que a “[...] Liberdade possui uma população de 43.457 habitantes, o que corresponde a 1,78% da população de Salvador; concentra 1,71% dos domicílios da cidade, estando 20,45% dos seus chefes de família situados na faixa de renda mensal de 1 a 2 salários mínimos”. E, no que se refere à escolaridade, são apresentados os seguintes dados: 28,40% dos seus chefes de família têm de 4 a 7 anos de estudo. O Gráfico 5 expõe esses dados:

Gráfico 5 – Proporção de habitantes, renda mensal e período de estudo dos moradores do bairro Liberdade em Salvador – 2010.



Fonte: dados do IBGE e gráfico elaborado pela autora

O bairro da Liberdade está entre os mais populosos da cidade de Salvador. A Escola Municipal Pirajá da Silva está entre as principais instituições públicas deste bairro. Além desta destaca-se também o Plano Inclinado da Liberdade, inaugurado em 1981, considerado um dos pontos de referência não só do bairro, mas da cidade de Salvador; a Escola Estadual Duque de Caxias, inaugurada em 1938; a Escola Municipal Abrigo Filhos do Povo; e a Feira do Japão, situada em uma das transversais da Estrada da Liberdade.

Fundada a 30 de abril de 1962, como escola primária, nível I, a Escola Municipal Pirajá da Silva passou a funcionar como ginásio – atual Ensino Fundamental II – a partir de 1975, por determinação do Poder Público Municipal. Esta escola oferece à população curso de Ensino Fundamental II e EJA no tempo formativo II. A escola participa de alguns projetos, de iniciativa do MEC – Ministério da Educação e Cultura – ou da SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura –, entre eles Vídeo Escola/TV Escola e Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI).

Conforme dados informados pelo Censo Escolar/INEP 2013 referentes à estrutura, infraestrutura e acessibilidade, no ano de 2013 a Escola Municipal Pirajá da Silva contou com um quadro contendo 32 funcionários e, foram realizadas 203 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano – e 81 na Educação de Jovens e Adultos no Eixo Temático II. Nesta escola é fornecida alimentação aos educandos. A escola possui prédio equipado com banheiro, cozinha, laboratório de informática, biblioteca, sala dos professores, diretoria e, as dependências são acessíveis às pessoas com necessidades especiais. Além disso,

aparelho de DVD, impressoras, televisão, copiadora, retroprojeter e 12 computadores sendo 10 para os educandos e 2 para uso administrativo, fazem parte dos equipamentos da escola. A tabela abaixo mostra informações referentes às taxas de reprovação, abandono e aprovação:

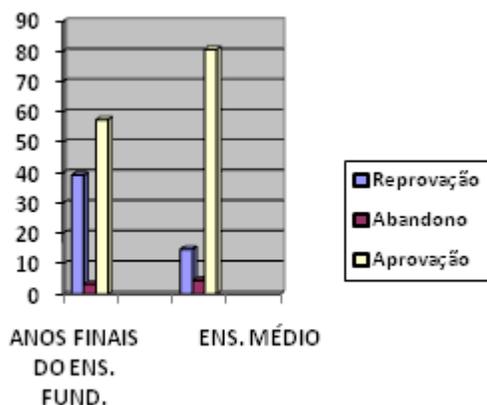
Tabela 4 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação na Escola Municipal Pirajá da Silva – 2013

<b>Etapa Escolar</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
<b>Anos Finais</b>	63 reprovações	8 abandonos	133 aprovações
<b>Em %</b>	30,9	3,8	65,3

Fonte: INEP, 2013

Notamos que as taxas de rendimento quanto à reprovação, abandono e aprovação informadas pelo INEP demonstram um número reduzido de abandono. Nos anos finais do ensino fundamental para a referida escola foram apresentados os seguintes dados 30,9% reprovações, 3,8% abandonos e 65,3% aprovações, perfazendo um total em números de 63, 8 e 133, respectivamente, como indicados também em porcentagem no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Proporção de estudantes com reprovação, abandono ou aprovação na Escola Municipal Pirajá da Silva.



Fonte: Elaborado pela autora com base do INEP 2013

O que percebemos desse modo, é que houve um decréscimo da taxa de abandono no Ensino Fundamental II nesta escola e a taxa de aprovação superou a de reprovação. Outro fato que caracteriza esta escola são as diversas iniciativas e projetos realizados junto às secretarias de educação, a comunidade escolar e à comunidade do bairro com vistas a promover entretenimento e um aprendizado mais amplo e contextualizado aos educandos.

## 2.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Quanto aos instrumentos e às técnicas de pesquisa utilizadas para coleta de dados estão questionários e observação em cada local pesquisado: aplicação de questionários junto aos professores de Artes e aos estudantes da EJA; e observação do contexto da sala de aula, com utilização de câmera fotográfica para confrontar com os dados dos questionários. Severino (2012, p. 124) relata que “[...] as técnicas são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”.

Num primeiro momento realizamos apresentação do projeto junto aos professores formadores e gestores das escolas lócus desta pesquisa, com o intuito de sensibilizá-los promovendo uma aproximação destes quanto aos objetivos da pesquisa. O questionário, “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados” como aponta Severino (2010, p. 125), foi utilizado nesta pesquisa com a intenção de ampliar o conhecimento a respeito de como acontece o processo criativo e a construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos na visão do professor formador e dos estudantes, sujeitos da nossa pesquisa. Este procedimento possibilitou que novas informações fossem apreendidas.

Utilizamos um questionário contendo dez questões organizadas de forma semiestruturadas e abertas, realizado junto aos professores formadores da matriz curricular Artes e Atividades Laborais na Educação de Jovens e Adultos. Aplicamos os mesmos instrumentos também junto aos estudantes dessa modalidade de ensino tendo como foco corresponder ao objeto de nossa pesquisa, ou seja, uma verificação sobre os processos criativos dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos, a fim de compreender como acontece a criação de conhecimentos e obras de arte neste contexto educacional. Lüdke e André (1986, p. 46) esclarecem que “[...] além de favorecer a análise, essas questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade”.

E por fim, a observação, como indica Gil (2012), pode assumir a modalidade espontânea, sistemática ou participante. Em nossa pesquisa, a observação participante possibilitou a criação de conhecimentos e obras de arte tanto pela pesquisadora como também pelos pesquisados durante o processo. A observação participante “[...] consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa. O observador

assume pelo menos até certo ponto o papel de membro do grupo” (GIL, 2012, p. 121). Nesta pesquisa aqui apresentada, a pesquisadora está implicada também criando obras de arte.

Em relação aos mecanismos de transferência de resultados, foram feitos relatórios, artigos, participação em seminários, encontros nacionais e internacionais sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos e exposições artísticas visuais com o intuito de ampliar a proposta deste estudo.

## 2.6 ETAPAS DO PROCESSO

A seguir delineamos quatro etapas que possibilitaram uma ação bem fundamentada e devidamente planejada. A pesquisa teve duração de dois anos aproximadamente. Sendo que as atividades da pesquisa aconteceram no período de nove meses (março a novembro de 2014) nas Unidades Escolares. Tanto em cada mês corrente das atividades nas Unidades Escolares, como nos meses subsequentes ao período destas atividades fizemos avaliação e digitalização dos resultados. A cada semana observamos e analisamos situações referentes aos dados encontrados ao longo da pesquisa. Todo processo aconteceu acompanhado de anotações em diário de campo e câmera fotográfica:

Quadro 1 – Etapas do processo da pesquisa

ETAPAS	ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4
PROCEDIMENTO	Estudo bibliográfico: livros, revistas, catálogos e periódicos, a fim de obter uma fertilização do tema tratado neste estudo.	Estudo de caso realizado nas quatro Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino junto à gestão, aos alunos e aos professores da Educação de Jovens e Adultos.	Análise dos dados; Reflexão sobre as produções dos sujeitos pesquisados; Elaboração do texto final.	Aplicação da Proposta de Intervenção.
PERÍODO	26/08/2013 a 26/08/2015	01/03/2014 a 30/11/2014	01/03/2014 a 26/08/2015	Pós-pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Esta pesquisa sugere, pois, uma prática docente e discente participativa em EJA afim de que a ação pedagógica funcione no decurso da vida, levando-se em conta a dinâmica interna de cada um. Ação esta que, com a criação favoreça a formação contínua e prazerosa dos sujeitos,

professores formadores e educandos, pois, possibilita a participação de todos em sentido cooperativo; deixa fluir a interação acompanhada da alteração; desenvolve a autonomia com responsabilidade; implica a reflexão sobre o próprio percurso e sobre o contexto, com a, inovação e criação de soluções diversas para melhorar a realidade vivida e a potencialização dos próprios sujeitos.

Neste sentido, no próximo capítulo perfazemos um breve repasso histórico, a fim de ampliar a compreensão e demonstrar contextos da educação no Brasil, em geral e, implicações no ensino das Artes na Educação de Jovens e Adultos, em específico. Destacamos, pois, o período histórico que abrange o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, aos nossos dias. E tecemos uma reflexão a respeito das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, EM SALVADOR E AS ARTES**

Dar visibilidade a compreensão e reflexão sobre o percurso das artes e sua inserção na educação de jovens e adultos no Brasil e em especial em Salvador envolve fazermos uma leitura do contexto social, histórico e educacional brasileiro. Interessa-nos mostrar o protagonismo da arte na educação e enfrentamentos pelos artistas/educadores no decorrer desse desenvolvimento. Todavia, são muitas as tensões existentes entre arte, educação e suas relações com o contexto. Tais implicações permeiam desde a prática da sala de aula, formação de professores, políticas educacionais, até perspectivas pedagógicas, estéticas e filosóficas.

Diversas configurações, transformações, lutas, ativismo político e impasses caracterizam este percurso da arte na educação, que desde sua implantação como componente curricular obrigatório em 1971 vem tentando pujar imposições do sistema educacional. Desde este período em que foi implementada a Lei 5.692 que obriga o ensino de arte na educação escolar até os dias atuais, mais de quarenta anos, muitas mudanças ocorreram, porém em passos lentos, pois ainda reafirma-se a subserviência da arte a valores externos, ou à mera cópia de técnicas e formas, sem enfatizar a consciência de que a arte nasce de necessidades geradas nos contextos vitais das pessoas. Barbosa (2003a) ressalta que a arte na educação a princípio era tida apenas como uma “atividade educativa” passou à categoria de disciplina polivalente e, hoje com a Lei 9.394/96 e com as ressalvas apresentadas nos Parâmetros Curriculares para o ensino da Arte (1998) se configura como uma disciplina que abrange individualmente quatro linguagens específicas e diferentes – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – (BRASIL, 1998).

Desde o início do século XX até os dias de hoje muitas tendências marcam o ensino da Arte. Entre estas como aponta Barbosa (2003a) as que mais se destacaram foram as tradicionalistas e a escolanovista. A primeira traz como foco a apreensão de códigos e o desenvolvimento de técnicas, e a segunda pautava-se na construção do conhecimento a partir das experiências e através da interação entre os sujeitos e os objetos do conhecimento, ideias levantadas por Dewey e Jean Piaget que originaram concepções de aprendizagem construtivista. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 24) para o ensino de arte destacam que,

Entre os anos 20 e 70, muitas escolas brasileiras viveram também outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de Arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período. Contribuíram para essas influências os estudos de psicologia cognitiva, psicanálise, gestalt, bem como os movimentos filosóficos que embasaram os princípios da Escola Nova. O ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são revistas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

Assim, até os anos de 1970, o ensino de arte na escola voltava-se para a compreensão de conceitos, códigos, desenho geométrico. A partir dessa época ampliou-se, dando ênfase para os processos de desenvolvimento do educando e para seus processos de criação. Todavia, foi na década de 60 que houve uma reorientação de pensamento sobre o ensino das artes em centros norte-americanos e europeus. Neste momento questionava-se basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo na expressão artística, procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano (BRASIL, 1998).

Conforme relatos de Barbosa (1989), somente durante o período da Ditadura Militar com a promulgação da Lei 5.692/71 esse ensino passou a ser visto de outra forma. A partir desse período a arte, como Educação Artística, passou a fazer parte do currículo obrigatório das escolas fundamentais não como uma disciplina, mas como uma atividade, pois não se exigia notas. A Educação Artística com caráter de polivalência exigia que cada educador desenvolvesse ensino nas áreas de música, teatro e artes plásticas ao mesmo tempo a fim de que contemplasse cada uma dessas linguagens. Todavia, nem todos os professores possuíam formação especializada gerando com isso uma aprendizagem fragmentada a respeito de cada linguagem.

Esta realidade foi alterada somente em 20 de dezembro de 1996 com a efetivação da Lei 9.394 que, aferiu à arte o caráter não mais de atividade, mas de componente curricular obrigatório. Como demonstra o Art. 26, § 2º. Da citada Lei “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Até meados dos anos 70 não houve uma ênfase quanto ao ensino de arte na educação de jovens e adultos. Até porque, o pensamento educacional se voltou mais efetivamente para esta modalidade de ensino após a década de sessenta com os movimentos de cultura e educação popular e ideias levantadas por Paulo Freire. Em fins dos anos 60 e na década de 70, como

destaca os Parâmetros Curriculares para o ensino da arte (1998, p. 26) “[...] nota-se a tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele”, havendo neste momento grande mobilização dos estudantes que participavam dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, algumas destas promovidas pelas próprias escolas.

Todavia, toda essa mobilização referenciava-se à educação fundamental e ao ensino médio regular, não à educação de jovens e adultos, que de fato ainda estava sendo gestada entre os anos 60 e 80 no Brasil. Pensamentos vigentes na época elegiam a EJA como uma educação compensatória, cuja ênfase fundamentava na alfabetização. Conquistas importantes se aprofundaram a partir dos anos 90 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, que estabeleceu a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade da educação básica e tornou obrigatório o ensino da Arte nesta. E, como destaca a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002, p. 136) essa obrigatoriedade foi mais bem definida a partir de 5 de julho de 2000 com a Resolução CNE/CEB n.º 1 que aponta Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Os Art. 18 e 19 desta Resolução atestam:

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Art. 19. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

O Art. 5º da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 estabelece:

Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Em suma, tanto a LDB 9.394/96, a Resolução CNE/CEB Nº 1 de 5 de julho de 2000, bem como o Parecer CNE/CEB 11/2000 ao qual se refere o Art. 5º desta Resolução que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos são valiosos instrumentos

que vem contribuindo para a efetivação da EJA como direito à educação e como uma possibilidade de enfrentamento às mazelas sociais.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Conforme entrevista apresentada à Revista Nova Escola, na Edição 223 de Junho 2009, o inglês Timothy Ireland (2009) comenta que embora a Educação de Jovens e Adultos ainda seja vista por muitos como sendo uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância, ou aqueles que por algum motivo tiveram de abandonar a escola, este conceito vem sendo atualizado. Sendo que entre os grandes desafios desse tipo de ensino, refletindo com o referido pesquisador, agora se inclui também a preparação dos discentes para o mercado de trabalho e a valorização de suas experiências vividas. Desta forma, o professor que se propõe a trabalhar com adultos e jovens deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo em vista ampliar suas reflexões sobre o ensinar. Assim, o essencial neste sentido, é que o professor que atua na EJA resgate junto aos educandos suas histórias de vida e a valorização do saber destes.

Vale lembrar as palavras de Moacir Gadotti (2008, p.27) “[...] os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando teve seu direito a educação negada. Não podem agora, ao retornar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura”. Portanto, considerar as vivências e deixar que os jovens e adultos manifestem seus saberes, suas experiências para além da alfabetização é uma necessidade na Educação de Jovens e Adultos. Como enfoca Pimenta (2002, p. 95):

As necessidades dos jovens são mais amplas do que a frequência à escola. Os jovens buscam na escola um espaço de sociabilidade, de troca de experiências que ultrapassam as dimensões da simples, porém importante, busca da instrução. Daí a sua capacidade de intervir, até pela própria incapacidade da escola as funções para as quais foi criada. Os jovens conseguem transformar espaços estruturados por horários e atividades rígidas em espaços de descontração, criando redes de relações sociais que ampliam a sua sensibilidade.

Este pensamento evidencia que para o estudante da EJA o espaço da escola, não deve estar voltado apenas para iniciativas de alfabetização, mas, sobretudo, de crescimento pessoal, de valorização de suas experiências e de suas vivências. Como bem afirma Ireland (2009), a alfabetização é uma parte fundamental, mas não é a única. Barcelos (2010, p. 94) reitera que a

escola é “[...] um dos territórios da experiência humana sensível. Um lugar de palavras, de gestos, de silêncios e de atitudes. Um território de experiências vivas e vividas. Lugar onde conhecimentos e saberes se encontram, se confrontam, se antropofagiam ou se anulam”.

Todavia, no Brasil, a EJA ainda tem sido associada à escolaridade compensatória para pessoas que não conseguiram ir para a escola quando crianças, o que é um erro. Pois, a UNESCO (2003) trabalha com o conceito dos quatro pilares, surgido do desafio apresentado por um mundo em rápida transformação: precisamos aprender a ser, a viver juntos, a fazer e a conhecer. Sendo assim: “[...] a EJA tem de ser vista numa perspectiva mais ampla, dentro do conceito de Educação e aprendizagem que ocorre ao longo da vida” (IRELAND, 2009, p. 2). Ainda pensando com o referido pesquisador o processo de aprendizagem contínua tem três dimensões: a individual, a profissional e a social, acrescido pela dimensão da sustentabilidade, sendo cada uma delas pautada no desenvolvimento pleno do ser humano:

- A individual considera a pessoa como um ser incompleto – cada um tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo.
- Na profissional, está incluída a necessidade de todas as pessoas se atualizarem em sua profissão – um médico, um engenheiro, um físico, todos os profissionais precisam se requalificar. Em momentos de crise, como o atual, isso fica ainda mais necessário. É comum o trabalhador ter de aprender um novo ofício para se inserir no mercado ou se especializar.
- Na social, que é a capacidade de viver em grupo – um cidadão, para ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece.
- Relação das pessoas com o meio ambiente – dimensão de aprendizagem muito pertinente neste momento, pois todos nós temos a necessidade de nos reeducarmos no que se refere a essa questão. Precisamos praticar novos paradigmas de sustentabilidade e novos hábitos de consumo.

O estudante adulto, como também o estudante jovem, portanto, geralmente busca na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares, para integrar-se à sociedade letrada, como um meio para qualificar-se profissionalmente e, além disso, criar hábitos mais

sustentáveis de consumo e de sobrevivência. Assim, o ato de educar é como destaca Amorim (2012, p.7) “[...] uma ação dinâmica que exige a participação do aluno e do professor na construção do conhecimento, na consolidação do processo de aprendizagem significativo, que eleve o sentido praxiológico e cultural do viver na escola e na sociedade”. Neste sentido, podemos nos valer de um conceito ampliado e melhorado para a alfabetização, o qual de acordo com a UNESCO (2009, p. 21) é:

A habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um continuum de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade.

A Conferência Geral da UNESCO, na sua 19.<sup>a</sup> sessão em Nairobi (1976) refere que a educação de adultos é um elemento constitutivo permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e econômico. E que esta deverá, por conseguinte, “promover a criação de estruturas, a elaboração e a execução de programas e a aplicação de métodos educativos que respondam às necessidades e aspirações de todas as categorias de adultos, sem restrições de sexo, raça, origem geográfica, idade, condição social, opinião, crenças ou nível de educação prévia” (UNESCO, 1976, p. 4). E dados obtidos através do site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia apontam a seguinte definição para a Educação de Jovens e Adultos:

A Educação de Jovens e Adultos se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida (BRASIL, 2014).

Hoje, de acordo com a Resolução CNE/CEB 1/2000 o estudante participa do tempo formativo EJA a partir dos 15 anos para cursar o Ensino Fundamental e 18 anos de idade para cursar o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 363) também apresentam: “define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio”, sendo que cada uma dessas etapas da EJA se desenvolve em Tempos Formativos.

Os Tempos Formativos I, II e III são cursos de matrícula anual, nos quais as aulas são presenciais e exigem frequência diária. O currículo é organizado em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento. O centro do processo de formação são as experiências de vida e estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos. O curso total é composto de três segmentos:

- O 1º Tempo Formativo (equivale ao 1º segmento da educação fundamental)
- O 2º Tempo Formativo (equivale ao 2º segmento da educação fundamental)
- O 3º Tempo Formativo (equivale ao ensino médio)

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000), a EJA como um modo de ser do ensino fundamental é uma das chaves de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual. Sendo que, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000,

A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber. Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático (CURY, 2000, p. 67).

As palavras de Carlos Roberto Jamil Cury, Relator-Conselheiro do Parecer CNE/CEB 11/2000, traduzem bem o que se espera para a EJA, ou seja, sua ênfase recai na emergência de se promover uma educação onde o desenvolvimento da pessoa em várias instâncias da vida é o ponto mais importante. E, de acordo com a nova política da EJA da Rede Estadual criada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2009), a EJA estruturada didaticamente em Tempos Formativos, tem como princípio a compreensão da Educação de Jovens e Adultos enquanto um campo político de direito, de humanização e emancipação vinculada a Educação Popular e ao protagonismo dos Movimentos Sociais.

Em termos mundiais a educação de adultos surge a partir do século XIX associada ao desenvolvimento de movimentos sociais de massas ou movimento operário e ao desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais. Sendo que a tradição desta educação conforme

relatam Mendes e Lindeza (2009), ganha protagonismo fundamentado em três pontos chaves: na continuidade do ideário iluminista; no contexto pós- Revolução Francesa; fortemente ligada ao paradigma do desenvolvimento emergente com a Revolução Industrial.

Ainda pensando com estas pesquisadoras (MENDES; LINDEZA, 2009), até a Segunda Guerra Mundial a educação de adultos assume caráter predominantemente social e não estatal, estando associada em grande parte a: associações, igrejas, sindicatos. Todavia, depois da Segunda Guerra Mundial, num contexto de reconstrução europeia e de rápido desenvolvimento técnico e científico, ocorreu uma explosão da educação de adultos associada a uma estratégia de desenvolvimento e de regulação social extensível a todos. E, em 1997, quando se realizou em Hamburgo, a quinta Conferência de Educação de Adultos intitulada “Aprender em Idade Adulta: uma nova chave para o século XXI”, a educação de adultos passou a ser vista em função do desenvolvimento sustentável e equitativo e aposta na participação de todos e no desenvolvimento centrado no ser humano.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) vem tendo papel importante no que diz respeito a avanços significativos quanto à EJA em suas diversas instâncias em todo o mundo. De 1º a 4 de dezembro em 2009 o Brasil sediou a VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará cujo tema: “vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos” ampliou e fortaleceu discussões em torno da EJA.

Entre os principais enfoques desta conferência estavam: a alfabetização de Adultos com foco forte nas mulheres e nas populações mais vulneráveis: povos indígenas, pessoas privadas de liberdade e populações rurais; atentar para desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos para o reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem; e, não permitir que haja exclusão por: idade, gênero, etnia, status de migrante, língua, religião, deficiência, status rural, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento.

Nas palavras de Neroaldo Pontes de Azevedo (2009), consultor da UNESCO, relator da VI CONFINTEA a realização desta no Brasil veio ao encontro de uma política pública que vem se construindo no Brasil na área de Educação de Jovens e Adultos, trazendo, sem dúvida, um reforço importante nessa direção. Entre os objetivos esperados estava aplacar a Educação como um direito universal e inalienável de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – em qualquer período da vida; dar importância de uma compreensão mais ampla da EJA na perspectiva da

educação e aprendizagem ao longo da vida, para abraçar os processos formais, não formais e informais; e, destacar a compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, ou seja, a EJA tem interfaces imediatas com o trabalho, saúde, agricultura, cultura, meio ambiente.

Inegavelmente, no Brasil, a história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por diversas iniciativas em prol da alfabetização. E a década de 1960 foi uma fase de estopim e deslanche dessas iniciativas que tinham como ênfase a educação e a cultura popular. Neste período surgiram movimentos como o MEB – Movimento de Educação de Base; o MCP – Movimento de Cultura Popular; o CPC – Centro Popular de Cultura; o CEPLAR – Campanha de Educação Popular; e o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que surgiu durante o regime militar. Rapôso (1985) e Corrêa (1979) elucidam estes acontecimentos. Vejamos a seguir o que caracterizou cada um desses movimentos:

O MEB – Movimento de Educação de Base – surgiu em 1961, como uma iniciativa da Igreja Católica que, por meio do Decreto 50.370, de 21 de março estabeleceu a criação deste movimento. Nesse decreto entre as funções atribuídas ao Governo Federal estava a de colaborar com a CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil no processo de alfabetização de adultos, esta realizada através do Movimento de Educação de Base utilizando a rede de emissoras católicas. Sendo que os recursos obtidos por meio de convênios consolidados com Órgãos Federais, o MEC e outros Ministérios seriam repassados para a CNBB. O MEB atuou principalmente no estado de Minas Gerais, e no interior das regiões Centro-oeste, Norte e Nordeste do Brasil.

Durante o tempo de atuação do MEB o conceito de Educação de Base foi alterado várias vezes. Rapôso (1985) apresenta diversos conceitos: em 1961, dizia-se que a Educação de Base era um conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades; em 1962, dizia-se que a Educação de base era como um processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta, concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo povo brasileiro; no período que sucedeu o Golpe Militar a educação de base foi classificada como

o ato de aprender a comer bem, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes e integrá-lo no quadro geral de uma sociedade justa.

Em 1964, o MEB começou a ser desestruturado, alguns de seus livros por serem classificados de teor comunista foram confiscados, o MEB passou a ser pressionado pelos poderes sociais e conservadores do regime militar e também pela igreja católica (RAPÔSO, 1985). Sendo que em 1966, devido à pressão feita pelo governo militar, o programa encerrou-se em alguns estados. Alguns anos mais tarde, o MEB voltou a atuar nas regiões Norte e Nordeste do país no processo de alfabetização.

Entre 1960 e 1964 aconteceu o Movimento de Cultura Popular (MCP). O MCP surgiu em maio de 1960 com o apoio de Paulo Freire, que era o Diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos do MCP e do Governo de Miguel Arraes. O MCP foi um movimento ligado a Prefeitura de Recife. A alfabetização acontecia nos centros de cultura e nos círculos de cultura para alfabetizar, nos quais eram utilizados materiais didáticos que auxiliavam a visualização dos problemas e temas da cultura local, por meio deles os jovens e adultos participantes faziam uma análise e emitiam significados. Este movimento aconteceu especificamente em Recife e no Rio Grande do Norte. Foi extinto em 1964, por causa do Golpe Militar, quando alguns de seus integrantes foram presos e exilados pelos militares que considerarem o programa uma ameaça aos seus objetivos.

Outros movimentos que aconteceram quase simultâneos a este foram o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR). O CPC teve origem em 1961, fundado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, movimento do qual, artistas e intelectuais da época também participavam. Os principais criadores deste movimento foram a UNE e três atores do Teatro de Arena - Leon Hirazman, Oduvaldo Vianna Filho e Carlos Estevan Martins, com o objetivo principal de levar a cultura às classes mais desfavorecidas da sociedade. Assim, em 1963, criaram o departamento de alfabetização de adultos, o qual continha materiais como livros de literatura no ensino. O CPC foi extinto também em 1964, por causa do Golpe Militar, que incendiou as instalações da UNE para evitar que as classes populares tivessem acesso à cultura.

A CEPLAR – Campanha de Educação Popular foi criada pelo governo estadual em 1961 na Paraíba. Utilizou o método Paulo Freire, com enfoque temático a realidade brasileira,

principalmente, a nordestina e paraibana, e tinha como objetivo o processo de conscientização da realidade. Também utilizou teatros populares e círculos de cultura que eram pensados como escolas de conscientização. Foi extinta também com a instauração do Golpe Militar.

Nessa mesma época, conforme estudos de Paiva (2005) ocorriam no Brasil à educação de jovens e adultos, com vários movimentos e projetos que visavam à educação e a cultura popular. Dentre estes movimentos destacava-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL.

O MOBRAL foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, ele propôs à alfabetização funcional de pessoas jovens e adultas. Surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho, porém com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Sendo sua principal preocupação fazer com que os estudantes aprendessem a ler e a escrever, no entanto não havia preocupação com a formação humana. A tabela abaixo mostra a formação acadêmica dos profissionais que trabalhavam no MOBRAL:

Tabela 5 – Formação acadêmica dos profissionais que trabalhavam no MOBRAL

<b>Formação acadêmica dos técnicos alocados na direção do MOBRAL</b>	
Pedagogia	12
Economia	6
Ciências Políticas e Sociais	5
Formação Militar	5
Engenharia	4
Direito	4
Serviço Social	3
Sociologia	3
Letras	3
Linguística	2
Biblioteconomia	2
Administração	2
Ciências Contábeis	2
Matemática e Física	2
Geografia	1
Comunicação	1
História	1
Educação Física	1
Nutrição	1
Planejamento	1

O quadro de técnicos era formado por várias áreas do conhecimento, entre estas, História, Linguística, Nutrição, Comunicação, Matemática e Física. Observamos, todavia, que os profissionais das áreas de artes não estavam inseridos. Quanto à estrutura administrativa do MOBRAL era descentralizada e subdividida em quatro níveis: as comissões municipais (COMUN), a secretaria executiva (SEXEC), as coordenações regionais (COREG), e as coordenações estaduais (COEST). O MOBRAL propiciava vínculo empregatício com várias repartições públicas.

A estrutura organizacional dividia-se em assessoria de supervisão e planejamento (ASSUP), gerência pedagógica (GEPED) e financeira (GERAF), atividades de apoio (GERAP), mobilização comunitária (GEMOB) e em assessoria de organização e métodos (ASSOM). Por três vezes entre os anos de 1970 e 1978 essa estrutura foi alterada e mais cargos foram criados. Aos poucos o MOBRAL foi se modificando e cada vez mais buscando garantir sua continuidade. Vejamos no Quadro 2 os objetivos do MOBRAL com o Programa de Alfabetização Funcional:

Quadro 2 – Objetivos do MOBRAL como Programa de Alfabetização Funcional.

<b>1</b>	Desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem;
<b>2</b>	Desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos;
<b>3</b>	Desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade;
<b>4</b>	Formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho;
<b>5</b>	Desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida, aproveitando os recursos disponíveis;
<b>6</b>	Levar os estudantes a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecerem seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária;</li> <li>• se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade;</li> <li>• se certificarem da responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições;</li> <li>• participarem do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas.</li> </ul>

Fonte: Corrêa (1979)

Após o golpe militar de 31 de março de 1964, vários desses projetos foram extintos, por serem considerados de caráter comunista, sendo que alguns tiveram seus membros perseguidos e

exilados. O MOBREAL também que surgiu durante o regime militar, logo após a queda deste regime foi substituído pela Fundação EDUCAR extinta em 1990, pelo então governo Collor. Em 1990 ocorreu o Ano Internacional da Alfabetização, em Jontien na Tailândia, tinha como finalidade dar importância à educação, principalmente a básica e definir quais os principais problemas que seriam enfrentados para que todos tivessem acesso à educação.

No final de 1990 surge o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), do governo de Fernando Collor de Melo, tinha o objetivo, segundo Machado (2009), de reduzir o índice de analfabetismo em 70% num período de cinco anos, mas o programa não durou nem um ano. Após 1997, os programas de alfabetização mais marcantes foram o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Brasil Alfabetizado que contavam com parcerias firmadas entre o governo e instituições públicas e privadas.

Basicamente, nesta pesquisa, buscamos ressaltar que há uma necessidade de um novo pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos, no qual questões relativas ao processo histórico do educando estejam atreladas intrinsecamente ao seu desenvolvimento cognitivo e ao seu processo de alfabetização e/ou de constituição e criação de conhecimentos. Para tanto, elegemos o desenvolvimento histórico da educação de jovens e adultos a partir da década de 60. Período no qual o pedagogo brasileiro Paulo Freire revolucionou o ensino brasileiro com sua teoria e prática.

Nossa discussão segue delineando algumas preconizações acerca de políticas públicas para a EJA, ressaltando, sobretudo, ações promovidas tanto pelo Estado da Bahia como pelo Município de Salvador. Ainda tecemos algumas considerações referentes a demandas na Educação de Jovens e Adultos no que concerne ao ensino da Arte.

### 3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EJA E O ENSINO DA ARTE

Assumir a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade específica de ensino exige responsabilidade política e assistencial tanto por parte do Estado como também do Município. Pois, em maioria, geralmente, o público que compõe a EJA são pessoas historicamente, excluídas ou mesmo desassistidas pelo sistema educacional. Portanto, é fundamental que as políticas públicas direcionadas para a EJA atendam as especificidades das demandas desta modalidade de ensino, não como um reparo apenas, mas, sobretudo, promovendo

qualidade tanto no ensino e nas formas de aprendizagem, quanto no desenvolvimento de um bem-estar, que é social, cultural e do mundo do trabalho dos jovens, adultos e idosos, sujeitos da EJA.

Todavia, será que tanto o Estado quanto o Município têm atentado, efetivamente, para as demandas dessa população jovem, adulta e idosa que volta à escola? Como as políticas públicas estão sendo desenvolvidas a fim de atender às demandas mais urgentes dessa parcela de educandos? O que já foi ou está sendo desenvolvido no campo educacional pelo Estado da Bahia e pelo Município de Salvador contemplam realmente o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos? Promover um diálogo mais efetivo entre arte e educação de jovens e adultos significa intervir em alternativas para a educação básica? Quais tensões, conflitos e contradições são mobilizados por este ato? Tais questionamentos sublinham requerimentos necessários à promoção de uma EJA com qualidade. E, ainda repercute também em pensarmos outros mecanismos mais profundos de gestão que envolve a EJA, como: o diagnóstico, as diretrizes, as fontes de financiamento, políticas específicas para a EJA, as metas, ações e estratégias e as formas pelas quais estão sendo desenvolvidas.

A UNESCO enfatizou para o final dos anos 90 do século XX a necessidade de que as políticas educativas promovessem a inserção dos excluídos, não mais através de medidas compensatórias como ocorria no passado, mas criando e introduzindo modificações no sistema educativo que permitam ao ensino contemplar e entrelaçar-se às peculiaridades, sociais e culturais de cada sujeito. Além disso, destaca a importância de fortalecer a função do Estado para assegurar a igualdade de oportunidades. Mas, o que caracteriza tais políticas públicas e o que vem a ser de fato essas políticas públicas educativas? Bonetti (2006, p.76) explica que as políticas públicas representam,

A ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social. Ainda, esclarece que as políticas públicas representam o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Em outras palavras, as políticas públicas são gestadas no exercício político que surge na teledinâmica das relações, envolvendo aí o jogo de poder e, cuja meta é atender ao interesse geral e reconhecer a diversidade dentro da dinâmica de uma dada realidade social. Ou seja, nas políticas públicas estão implicadas a convivência de interesses, a geração de conflitos e o atendimento de

necessidades dos sujeitos seja no contexto do espaço público, seja no privado. Fato este que coloca em xeque: princípios democráticos, em confronto com a exclusão social, e que envolve também ações do Estado realizadas num contexto histórico-sócio-cultural junto à sociedade. Amorim (2012, p.29) propõe que as políticas educacionais,

Devem ser formuladas no sentido de entender a educação como sendo um bem público, de acesso para todos, com garantia de um processo de ensino-aprendizagem que seja formador de pessoas solidárias, que sejam seguras de sua cidadania, com autonomia nas suas percepções para viver e refazer o mundo de maneira reflexiva, de modo a construir caminhos democráticos e alternativos para encaminhar as atividades da vida, sabendo que existe na escola uma diversidade cultural e pedagógica, que todos precisam vivenciar e cultivar, e que são geradas por uma série de atividades educativas voltadas para buscar o compromisso, a vocação escolar, o desenvolvimento pessoal e grupal das pessoas.

Ou seja, políticas públicas educacionais consistentes dependem da interação sistemática entre Estado ou Município e sociedade. Na qual a participação, práticas e experiências pessoais ou grupais, interação e troca são princípios fundamentais. Implementadas dessa maneira, as políticas públicas tornam-se como seiva criadora em prol de transformação de vidas, do desenvolvimento e fortalecimento da cidadania, da geração de um bem estar social, e construtora de caminhos mais democráticos. Estas políticas públicas da educação nesta perspectiva, refletindo com Amorim (2012) são necessárias para equacionar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental e médio, da educação superior, bem como da educação de jovens e adultos.

Eis árdua e gigantesca tarefa: efetivar políticas que atendam demandas da EJA, ou mesmo que tornem a EJA em si como uma política pública efetiva. Em estudo a favor de uma educação reflexiva, Amorim (2012, p. 41) alerta: “[...] diante da gravidade nacional em torno da educação e das instituições de ensino, cresce a perspectiva de ampliação das políticas públicas para o setor educacional”. Ou seja, atualmente vivenciamos um caos social, sobretudo no campo educacional, todavia, mesmo em meio a este momento efervescente de mais repressões que permissões, mais embates que atuações compilamos a favor de políticas públicas efetivas para a EJA.

Políticas estas que garantam respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos jovens, adultos e idosos, que determinem que cada componente curricular seja ministrado por profissionais habilitados graduados na área específica do seu conhecimento, que valorize o ensino da arte e os professores formadores deste componente curricular. Tais requerimentos são urgentes

neste debate contemporâneo a respeito da EJA. Aplicá-los realmente torna-se uma tarefa inadiável.

Para tal efetivação é preciso, contudo, que a ação das instâncias estaduais e municipais esteja articulada com a sociedade civil, ou como no dizer de Machado (2009, p. 35) “[...] o eixo dessa perspectiva situa-se, hoje, numa perspectiva de Estado ampliado” onde “[...] nas ações governamentais que se materializam em seus marcos legais e operacionais, orientados por uma perspectiva política de EJA como respeito à diversidade e garantia do direito de todos à educação”. Em análise sobre a possibilidade de constituir a EJA como uma política pública, argumenta:

É fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (MACHADO, 2009, p. 18).

Esta questão basilar pelo direito à educação alude a responsabilidade de que a escola garanta aos sujeitos da EJA em formação o desenvolvimento social, crítico, criativo e emocional. A escola neste sentido, como bem afirma Gadotti (2003, p. 171) é “[...] um espaço político, limitado, mas de importância relativa na superação das contradições da sociedade”.

São muitas, por conseguinte, as demandas que aferem a EJA e implicam no ensino da arte nesta modalidade de ensino e na instauração de políticas públicas eficientes. Entre essas diversas demandas e funções das políticas públicas para esta ou desta modalidade de ensino estão: favorecer ao desenvolvimento cultural pessoal e comunitário dos sujeitos, promover a cidadania e a sociabilidade, desenvolver formação com qualidade para o mundo do trabalho, habilitar profissionais adequados para trabalhar com o componente curricular tal qual leciona e, essencialmente promover o respeito mútuo entre os sujeitos. A discussão sobre essas demandas torna-se relevante e deve ser aprofundada na medida em que podem indicar uma nova concepção de escola para jovens, adultos e idosos.

Para corresponder a essas e outras demandas, tanto o Estado da Bahia como o Município de Salvador vem tomando algumas iniciativas. Entre estas: investir em livros didáticos de qualidade para distribuir com o sistema público de ensino que atende a educandos jovens e adultos do ensino fundamental, além das entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado; e

promover formas de assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos.

Além destes, o Estado vem assumindo outros compromissos com a EJA. No Quadro 3 destacamos sete dentre os compromissos assumidos pelo Estado da Bahia com a Educação de Jovens e Adultos ante os princípios e afirmações apresentadas pela política de educação do Estado (BAHIA, 2009), que são consideradas imprescindíveis para assegurar o direito à Educação Básica para os sujeitos jovens e adultos:

Quadro 3 – Compromissos assumidos pelo Estado da Bahia com a Educação de Jovens e Adultos

1	Inserir a EJA no campo de Direitos Coletivos e de Responsabilidade Pública.
2	Assumir a Política de EJA na atual política do Estado, definida no documento Princípios e Eixos de Educação na Bahia.
3	Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida.
4	Fazer a opção político-pedagógica pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento, e pela Teoria Progressista / Freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado).
5	Adotar os seguintes Eixos Temáticos: a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da Libertação.
6	Garantir o princípio básico de que todo ser humano tem direito à formação na especificidade de seu tempo humano, assegurando-lhe outros direitos que favoreçam a permanência e a continuidade dos estudos.
7	Respeitar e implementar os princípios pedagógicos tão caros à Educação Popular e, conseqüentemente, à EJA, quais sejam: o fazer junto, a dialogicidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos.

FONTE: Política de EJA da rede estadual (2009).

O Estado da Bahia além de assumir tais compromissos, especialmente o apontado no item cinco “[...] adotar os seguintes Eixos Temáticos: a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da Libertação” (BAHIA, 2009, p.14), convergem a pressupostos da autonomia levantados por Freire (1996) e pretende também promover um ensino desenvolvido em correlação direta com o contexto social vivenciado pelo educando da EJA. O intuito do Estado com isso é possibilitar que o sujeito da EJA desenvolva sua aprendizagem por áreas do conhecimento que contemplem as questões sociais. A arte está entre estas áreas do conhecimento, estabelecidas como linguagens (BAHIA, 2009).

Conforme a Nova Política de EJA (BAHIA, 2009), o Estado está assegurando à Arte nos três tempos formativos o caráter não apenas de disciplina, mas de linguagem necessária ao conhecimento. Todavia, apesar desses avanços, certamente ainda estamos diante de grandes desafios, pois constatamos que este componente curricular é muitas vezes ministrado por professores graduados em áreas diversas do conhecimento, não especificamente da área de artes. Assim, dentre estes desafios está efetivar a instauração da arte na EJA, tornando esta não apenas enquanto uma disciplina diversificada do currículo e que por muitas vezes é assumida por profissionais que não possuem graduação específica em uma das linguagens artísticas– Artes Plásticas, Dança, Teatro ou Música. Urge-se que os professores formadores da EJA que lecionam Arte sejam habilitados neste componente curricular e ministrem a aula conforme sua graduação-formação, entrelaçando os conteúdos específicos da matéria aos conteúdos contextuais dos educandos.

Entre os objetivos esperados pelo Estado da Bahia com a política de EJA estabelecida em 2009 está: “reconstruir a EJA a partir de posturas afirmativas e olhares menos escolarizados, pois a EJA não deve ser comparada a um suposto modelo ideal de escolarização” (BAHIA, 2009, p.17). Cabendo neste sentido, aos profissionais que trabalham com a EJA “[...] o pensar/planejar e o fazer coletivo” (ibidem), já que entre as metas do Estado está garantir que na comunhão seja construído um novo e mais humano processo formativo.

Já o Município de Salvador vem articulando e efetivando suas propostas políticas de educação por meio do Sistema Municipal de Ensino de Salvador vinculado à Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SEMEC) (SALVADOR, 2009). E, como delineia o documento que trata do Plano Municipal de Educação (PME) instituído em 2009, em 1988 quando foi promulgada a Constituição Federal os municípios foram elevados a ente federado de igual dignidade com relação aos Estados e a União, no sentido de que estes passaram a ter autonomia, responsabilidades próprias e condições legais para formular políticas públicas adequadas às peculiaridades locais. Essa liberdade dada aos municípios pela Constituição de 1988 foi fortalecida pela LDB 9.394/96.

Esse grau de autonomia dada aos municípios permitiu que o Município de Salvador promulgasse sua Lei Orgânica em 05 de abril de 1990 e destinasse o Título V, Capítulo II, contendo 21 artigos (Art. 182 ao Art. 203) para a Educação. Situam-se nesta Lei políticas de

educação do Município. O artigo 191 da referida Lei, que trata do Fundo Municipal de Educação (FME), assegura que o Sistema Municipal de Ensino de Salvador através da gestão responsável pelos recursos financeiros possibilite que estes sejam aplicados em atividades e projetos sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação por meio do FME. Este FME é constituído das receitas previstas no artigo 212 da Constituição Federal, e tem por finalidade,

Propiciar apoio e suporte financeiros à implantação de programas e projetos educacionais no âmbito municipal, relacionados à capacitação; desenvolvimento do programa de alimentação escolar; execução de programas de auxílio ao educando; criação e aperfeiçoamento de mecanismos que conduzam à autonomia das escolas municipais; auxílio às escolas mantidas por entidades filantrópicas confessionais e/ou comunitárias; expansão, manutenção e melhoria da qualidade dos serviços do Sistema Municipal de Ensino (SALVADOR, 2009, p.76).

Em suma, o FME vinculado à SEMEC tem por finalidade garantir suporte financeiro que propicie qualidade ao Sistema Municipal de Ensino. A Lei Orgânica do Município no art. 186 prevê que a gestão do ensino público no município de Salvador seja “[...] exercida de forma democrática, garantindo a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos”. Sendo que, dentre as políticas públicas de educação previstas nesta mesma Lei estão sustentar,

A gratuidade e manutenção do Ensino Fundamental, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria, atendimento especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais (necessidades educacionais especiais), atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade, ensino noturno regular, programas suplementares de fornecimento de material didático, alimentação e assistência à saúde (SALVADOR, 2009, p. 76).

Outras iniciativas em prol de políticas públicas para a EJA e que contemplam também o desenvolvimento da arte nesta modalidade de ensino são promovidas também pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Esta Secretaria com a intenção de “[...] delinear os caminhos, referenciais e atributos inerentes à educação de qualidade oferecida nas escolas públicas municipais de Salvador” (SALVADOR, 2007, p. 63) elaborou um documento em consonância com “[...] representantes da comunidade escolar, docentes, coordenadores e gestores” (ibidem) e a Prefeitura Municipal de Salvador. Este documento traça diretrizes, aportes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e, ressalta algumas políticas públicas que enfatizam o direito de empoderamento conferido aos sujeitos. O Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA) na rede municipal de ensino de Salvador é instituído pela Resolução do CME nº 011 de 21 de dezembro de 2007. Assim, compreendendo que,

Os sujeitos que ingressam no SEJA são oriundos das classes populares. São jovens, adultos e idosos, na sua maioria negra. Homens e mulheres, sujeitos historicamente excluídos do processo de escolarização formal em sua trajetória pessoal, assim como, foram interditados do direito ao empoderamento que a cultura letrada confere aos sujeitos nas relações sociais vigentes (SALVADOR, 2007, p 59).

Com essa compreensão a SEMEC pauta em estabelecer políticas públicas que condigam com sua missão, ou seja, garantam “[...] uma escola pública municipal universal em seu compromisso com a democratização de oportunidades socioeducativas, plural na promoção do respeito à diversidade e ética em sua responsabilidade de formação de valores para uma educação cidadã, solidária e socialmente inclusiva” (SALVADOR, 2007, p. 3); e, que reflitam na promoção de uma contribuição decisiva para a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos de Salvador e na preparação de adultos e jovens para atuarem na sociedade através de linguagens artísticas/estéticas, tecnológicas e culturais. Podemos ver listadas no quadro abaixo situações de ensino suscitadas pela mobilização das propostas político-filosóficas da SEMEC, a qual destaca que a Gestão do Ensino desenvolvida no SEJA deve evidenciar suas especificidades:

Quadro 4 – Situações de ensino suscitadas pela mobilização das propostas político-filosóficas da SEMEC no SEJA.

- Riqueza de representações produzidas pelos sujeitos.
- Contextualização das temáticas estudadas.
- Atitude investigativa dos educandos.
- Problematização acerca dos conflitos sociais.
- Capacidade de resolver problemas.
- Refinamento na qualidade das mediações.
- Apropriação das estratégias emancipatórias.
- Criação da cultura leitora.
- Superação das ações discriminatórias.
- Desenvolvimento da avaliação formativa.
- Apropriação das ações afirmativas.
- Legitimidade dos saberes e tempos humanos.

FONTE: Política da EJA da rede municipal (SALVADOR, 2007)

Cada jovem, adulto e idoso desse modo desenvolve sua autotomia, compreende e se apropria de ações formativas, ler mais eficazmente o seu contexto e desenvolve a capacidade de recriá-lo e superar problemas postos ou ações discriminatórias. Neste sentido, o campo da EJA e

o tempo de aprendizagem nesta torna-se como descreve Arroyo “[...] como um campo específico, das especificidades desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e das especificidades dos sujeitos concretos, históricos que vivenciam esses tempos” (ARROYO, 2005, p.22).

A SEMEC ainda em complementação a Lei Orgânica do Município de Salvador em seu Art. 200 o qual estabelece que o município precise manter programas para erradicação do analfabetismo, pretende reforçar a necessidade de se construir uma cidade educadora. Para o Município de Salvador a cidade educadora é aquela que busca articular a vida cidadã à educação formal e, em particular, à continuidade na Educação de Jovens e Adultos (SALVADOR, 2007).

Para tanto algumas providências vêm sendo tomadas pela Prefeitura Municipal de Salvador juntamente com a SEMEC em prol do desenvolvimento de uma escola de educação básica mais eficiente e democrática. Dentre estas está: “viabilizar o acesso dos educandos da EJA a variados ambientes de aprendizagem, às novas tecnologias de informação e comunicação através de parcerias e/ou implantação de bibliotecas, videotecas, laboratórios e centros de informática, vídeos-aula e teleconferências” (SALVADOR, 2007, p.66); e, implantar “[...] políticas públicas de acessibilidade e gratuidade aos bens culturais tais como: convênios com cinemas, museus, teatros, escolas de arte, empresas de transportes urbanos, para 100% dos alunos da EJA independente da Instituição ofertante” (ibidem).

Além disso, o município de Salvador, em parceria com o Governo Federal tem assumido alguns avanços a favor da melhoria na qualidade do ensino, entre estes: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Qualidade Ambiental (PNQA/PNAE) Quilombola, Plano Nacional de Alfabetização Tecnológica (PNAT), O Programa Nacional de Inclusão de Jovem, Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), Programa Brasil Alfabetizado, Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) e Programa Escola Aberta (SALVADOR, 2009).

Ainda, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura com o apoio da Prefeitura Municipal de Salvador desde 2006 vem lançando algumas metas com o intuito de alfabetizar 60.000 homens e mulheres, tendo em vista reduzir o quadro de analfabetismo absoluto; contribuir decisivamente para a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos de Salvador; promover inclusão social, por meio de processos de ensino e de aprendizagem; e, preparar os sujeitos para uma atuação

participativa na sociedade através de linguagens culturais, estéticas e técnicas e científicas (SALVADOR, 2007). Esta Secretaria visa ainda, com a educação pública municipal, conceber a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos a oportunidade de desenvolver:

A formação de competências mais sintonizadas com a realidade, quando essas são pensadas para o exercício do ‘protagonismo social’. E para isso faz-se necessário uma atuação eficaz e crítica dos gestores e dos educadores, garantindo o empoderamento sócio-político, cultural e científico dos *sujeitos* (SALVADOR, 2007, p.10).

Assim, as propostas políticas da SEMEC ao caminhar em prol um real “protagonismo social” e um real “empoderamento” dos sujeitos, vão ao encontro, sobretudo, dos ideais preconizados por Paulo Freire (1996, p. 96) que diz que uma das maiores preocupações no processo educacional deve ser manter uma “[...] aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo”, como a própria SEMEC ressalta,

Onde a conscientização sociopolítica de quem ensina e de quem aprende, considera que todos os atores envolvidos no ato educativo são aprendizes. Logo, preparar-se para uma atuação produtiva e socialmente engajada requer vivências intencionais de dinâmicas e de linguagens culturais, cidadãs, estéticas e técnicocientíficas (SALVADOR, 2007, p.57).

Isso é imprescindível na promoção de políticas públicas para a EJA e/ou da EJA enquanto política pública eficaz, já que leva em conta a necessidade de uma preparação adequada dos sujeitos que envolvem esta modalidade de ensino da educação básica, sejam estes gestores, professores formadores ou educandos. A aproximação entre o que de fato se propõe e o que realmente se pratica, é fundamental, como já dizia Freire (1996). Essa presunção infere também e necessariamente, na contratação de profissionais habilitados para lecionar em cada matriz curricular que compõe a EJA – nesta pesquisa em questão a Arte.

Muitos professores formadores que lecionam no componente curricular Arte não possuem graduação nesta área do conhecimento. Temos visto, pois, que após muitas iniciativas já tomadas, este ainda é um problema que persiste. Porquanto, se almejamos qualidade nos processos educacionais e de fato empoderamento dos sujeitos não podemos mais compactuar com esta forma sórdida e, por vezes até desleixada que, ainda em pleno século XXI é relegada à arte na educação.

Vale salientar, portanto, que tais políticas públicas lançadas tanto pelo Estado da Bahia como também pelo Município de Salvador revelam compromissos e inquietações destes para com

a Educação de Jovens e Adultos. Todavia, ainda são muitas e árduas as demandas existentes no processo da educação de jovens e adultos e que, urgentemente precisam ser sanadas. Ciente dessa iminência percebe-se o quão necessária é a participação de todos, especialmente dos sujeitos dos contextos periféricos, maioria dos educandos que compõem a EJA.

Para compreender melhor a problemática da EJA em Salvador nos dias atuais, a seguir apresentamos um diagnóstico da situação, tecendo algumas considerações quanto às diretrizes e iniciativas já tomadas tanto no que se refere à rede pública de ensino municipal quanto estadual.

### 3.2 A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SALVADOR

Ao se observar mais de perto a situação da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Salvador, é possível perceber outro caminho que revela também as feições da Educação Básica no Brasil. Imbricadas em tal situação estão tanto questões referentes ao financiamento, à matrícula, à evasão, como também outras questões externas à escola, mas que afetam o contexto educacional. Tais questões implicam na própria estrutura e na realização de ações em prol do desenvolvimento. Assim, não contentes com a situação atual da Educação Básica no Brasil, em especial da EJA, Estado, Município, pesquisadores e estudiosos desta área tentam cada vez mais impedir que se perpetuem as mazelas e, que se sufoque a necessidade de se sustentar um bem estar na Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades.

No Brasil nota-se que vem ocorrendo uma queda contínua no número de matrículas na modalidade de ensino EJA, sendo que essa redução vem acompanhada do fechamento de turmas. Dados do MEC/INEP mostram que em 2007, o País tinha 166.254 turmas da EJA e em 2011, eram 147.361, o que representa uma queda de 18,9% (CRUZ; MONTEIRO, 2013), conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 6 - Educação de Jovens e Adultos – Matrículas por etapa de ensino – 2007-2011

ANO	2007	2008	2009	2010	2011
<b>TOTAL GERAL</b>	4.975.591	4.926.509	4.638.171	4.234.956	3.980.203
<b>TOTAL DE MATRÍCULA DA EJA</b>					
<b>NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	3.367.032	3.291.264	3.090.896	2.846.104	2.657.781
<b>ANOS INICIAIS</b>	1.160.879	1.127.077	1.035.610	923.197	935.084
<b>ANOS FINAIS</b>	2.206.153	2.164.187	2.055.286	1.922.907	1.722.697
<b>ENSINO MÉDIO</b>	1.608.559	1.635.245	1.547.275	1.388.852	1.322.422

Fonte: MEC/INEP/DEED (2011).

A maior queda de matrícula ocorreu para os anos iniciais em 2011, como exposto na tabela acima. Também o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013 (BRASIL, 2013, p.75), a

partir de dados do MEC indica as seguintes informações sobre a matrícula da EJA na Região Nordeste entre 2007 e 2011:

Tabela 7- Educação de Jovens e Adultos, Matrículas – 2007 e 2011 na Região Nordeste.

<b>UNIDADE FEDERATIVA</b>	<b>TOTAL 2007</b>	<b>TOTAL 2011</b>	<b>VARIAÇÃO PERCENTUAL 2007/2011</b>
<b>Região Nordeste</b>	1.809.630	1.535.011	15,20%
<b>Bahia</b>	517.870	440.459	14,90%
<b>Maranhão</b>	211.149	189.067	10,50%
<b>Piauí</b>	109.151	95.683	12,30%
<b>Ceará</b>	270.765	186.237	31,20%
<b>Rio Grande do Norte</b>	107.631	90.455	16,00%
<b>Paraíba</b>	148.288	142.288	4,00%
<b>Pernambuco</b>	272.125	226.592	16,70%
<b>Alagoas</b>	101.869	109.330	7,30%
<b>Sergipe</b>	70.782	54.900	22,40%

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Ainda que prevaleçam algumas ressalvas apresentadas pelo MEC/Inep/DEED (2013) para estes dados, como: 1) o mesmo estudante pode ter mais de uma matrícula; 2) não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar; 3) não inclui matrículas na EJA integrada à Educação Profissional de nível fundamental e médio (CRUZ; MONTEIRO, 2013), percebemos, que no Estado da Bahia ocorreu uma redução de aproximadamente 15,20% na matrícula. Isso não significa dizer na Bahia cresceu o número de jovens e adultos escolarizados, mas que outros fatores externos estão impedindo que os educandos da EJA deem continuidade aos seus estudos.

Por exemplo, dentre vários destes fatores externos que levam à evasão, ou à redução na matrícula na EJA no município de Salvador, destacamos casos de violências e a “ditadura do toque de recolher” que acomete muitos bairros periféricos da cidade. Mascarenhas (2014), redator do jornal A tarde, em reportagem publicada no site da UOL destaca que o toque de recolher é caracterizado por um clima de tensão que acomete moradores após o bairro passar por um período de constantes assaltos e atos de violência. Isso faz com que as ruas fiquem vazias, além de comerciantes fecharem seus estabelecimentos mais cedo, o comércio permanecer

fechado, as escolas cancelarem as aulas e os moradores ficarem resguardados em suas casas com medo.

Tais ocorrências além de gerar medo e, conseqüentemente uma descontinuidade na frequência, fazem com que muitos desses jovens, adultos e idosos desistam da escola. Afinal, a escola é parte integrante da realidade social, neste sentido não convém pensar em evasão escolar tomando-a como algo desraigado do contexto social vivido pelos educandos e alheio à suas histórias de vida. Inclusive, esse “[...] deixar de lado tudo que não cabe em nossos conceitos, categorias e definições acadêmicas, é um dos fatores que contribuíram, e que ainda contribuem para termos índices tão vergonhosos de evasão escolar, de repetência e de baixo aproveitamento escolar”, como destaca Barcelos (2010, p.56-57).

Além da evasão e da redução no número de matrícula, outro aspecto relevante quanto à situação da EJA na cidade de Salvador atenta para analfabetismo, que ainda encontra-se entre os mais graves problemas da educação pública entre pessoas jovens, adultas e idosas, além deste, outros reflexos das desigualdades existente em nosso país, que persistem e aumentam ao longo dos anos contribuem para agravar esta situação. O Plano Municipal de Educação, documento que tem a competência de formular políticas para a organização e o fortalecimento dos sistemas de ensino, e que também deve delinear as metas e os caminhos, definir os objetivos e as diretrizes para a concretização desses anseios, a partir de dados do IBGE destaca a seguinte situação:

O Censo 2000 revela também que Salvador possui 113.366 analfabetos absolutos, o que representa uma taxa de 6,28% do total de 1.804.631 pessoas com 15 anos ou mais. Outro ponto relevante é o número de pessoas sem instrução ou com apenas 01 ano de estudo, os chamados analfabetos funcionais. Por estimativa em 2006, segundo o IBGE, 6,5% da população de 15 anos ou mais se encontravam nessa condição. Em termos absolutos, isso representa 135 mil pessoas (SALVADOR, 2009, p. 62).

Ou seja, a quantidade de pessoas analfabetas na cidade de Salvador ainda é grande. Como apresentado neste documento “[...] esses índices adquirem proporções maiores à medida que analisamos a média de escolaridade de anos de estudo em relação à cor e raça, pois quanto maior o tempo de estudo, cresce a taxa de pessoas brancas e quanto menor forem os anos de estudos, maior é a taxa de pessoas negras” (SALVADOR, 2009, p. 63). Ainda dados do IBGE/PNAD-2005 para Região Metropolitana de Salvador destaca que o analfabetismo se dá com maior incidência entre as mulheres. 86% das pessoas não alfabetizadas têm 30 anos ou mais, sendo que, quanto menor a renda dessas pessoas, mais forte, entre elas, é a presença do analfabetismo.

Em sua maioria os jovens e adultos que demandam de alfabetização no município de Salvador é constituído por pessoas desempregadas ou que realizam trabalhos esporádicos, sem carteira assinada ou em condições de trabalho precarizado (SALVADOR, 2009). Todavia, esse diagnóstico evidencia que em Salvador, fortes desigualdades e analfabetismo atingem não apenas os jovens e adultos, mas também crianças, adolescentes e idosos, majoritariamente negras e negros oriundos de comunidades vulneráveis socialmente, cujas famílias possuem baixa renda e habitam as periferias da cidade.

Considerando tais dificuldades e com o intuito de amenizar a situação a Prefeitura Municipal de Salvador, através da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, vem desenvolvendo parcerias com o Programa Brasil Alfabetizado, com outros programas do Governo Federal e, com organizações governamentais e não governamentais. O Programa Brasil Alfabetizado representa para o município a consolidação da parceria entre a União e o Município na luta contra exclusão socioeconômica e cultural no País (SALVADOR, 2007). Esses pressupostos vão ao encontro da Lei Orgânica do Município de Salvador que, no Art. 200, estabelece que o município mantenha programas para erradicar o analfabetismo.

Dentre outras providências a SEMEC pretende ampliar a oferta de cursos regulares da educação de Jovens e Adultos nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, a fim de consolidar as parcerias já existentes e atender as exigências de elevação da escolaridade consubstanciada à preparação para o trabalho (SALVADOR, 2007). Além disso, a SEMEC (SALVADOR, 2009, p.65) pretende efetivar o modelo pedagógico próprio para a EJA atribuindo “[...] caráter de educação permanente, tendo como objetivo criar situações pedagógicas apropriadas para atender aos tempos, saberes, experiências e aprendizagens dos sujeitos jovens, adultos e idosos e a diversidade sociocultural do município de Salvador” e, “assegurar a formação continuada e permanente para os profissionais da educação, nas modalidades presenciais e a distância” (ibidem), como preconizam as Diretrizes para a EJA, instituídas pelo Plano Municipal de Educação de Salvador em 2009.

Muitos destes problemas que afetam a EJA estão, portanto, intimamente interligados a outras questões externas decorrentes, sobretudo, da vulnerabilidade a qual os jovens, adultos e idosos estão submetidos. Problemas estes que não se encerram na evasão, ou no analfabetismo, ou na necessidade de valorização dos professores formadores que atuam na EJA; envolve,

principalmente, os contextos vivenciais, as experiências, o cotidiano que muitas vezes é assolado por diversos tipos de mazelas. Esses acontecimentos afetam não apenas a EJA, mas o sistema educacional como um todo. Enfim, o que prevalece neste sentido, é o “processo de circularidade e/ou recursividade entre experiência e ação”, como defende Barcelos (2010, p.58). Este processo, ainda refletindo com o referido pesquisador nos dá a demonstração da inseparabilidade entre o ato de conhecer e o contexto em que vivemos, pois,

É justamente essa circularidade, este encadeamento entre as atitudes e as experiências das pessoas como seres no mundo, e aquilo que o mundo parece ser, que indica algo fundamental e que não pode ser tergiversado, pois [...] é o ato cotidiano de conhecer que nos possibilita produzir os mundos que vivemos (BARCELOS, 2010, p.58).

Essa perspectiva demonstra que é necessário considerar os processos sociais, as experiências das pessoas e os cotidianos pelos quais a escola é envolvida. Não há como pensar em gerar um bem estar para os/nos contextos educacionais da Educação Básica em geral, e para a EJA especificamente, sem antes avaliarmos e compreendermos as situações vinculadas aos contextos.

As questões postas hoje para a EJA em Salvador se relacionam estreitamente com tensões e contradições inerentes à Educação Básica, suas formas de atuação e decorrências a respeito do vínculo desta com a tessitura sócio-política. Que resta então aos pesquisadores e estudiosos da EJA desejosos de intervir na situação em que esta se encontra? Urge-se, portanto, criar possibilidades que combatam ao endosso da situação vigente, isso demanda, pois, reflexão, criticidade e tomada de posição.

É neste sentido que, nesta pesquisa buscamos, enquanto estudiosos e pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos, compreender em quais contextos se desenvolve a EJA na cidade de Salvador, atentando para a importância da arte nesta modalidade de ensino, oportuna temática deste estudo. Diante disso, no capítulo seguinte perfazemos uma reflexão a respeito da formação e práxis pedagógica com o intuito de gerar possibilidades de transformação efetiva.

#### **4 ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

O componente curricular: Artes e Atividades Laborais tem o caráter de ser diversificado e obrigatório nas classes de Educação de Jovens e Adultos no ensino estadual da Bahia. Já na rede municipal a Arte compõe a Base Nacional Comum do 2º Seguimento (SEJA II). Em Salvador especificamente este direito é remanescente de uma criação ideológica de educadores norte-americanos que reformulou a Educação Brasileira e, sob um acordo oficial, o Acordo MEC-USAID, estabeleceu-se em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692/71, denominada de “Diretrizes e Bases da Educação”. Esta lei, como comenta Ana Mae Barbosa (1989), em artigo publicado, na Revista Estudos Avançados, apresentava como foco uma educação tecnologicamente orientada para a formação profissionalizante, sendo que esta formação se dava desde a 7ª série – hoje chamada de 8º ano do ensino fundamental – até a fase secundária – hoje chamada de ensino médio –. Esta foi uma forma de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983.

Nesta mesma época, ainda não existia cursos de arte/educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico. Todavia, neste mesmo momento como indica Barbosa (1989) difundiu-se por todo o Brasil o Movimento Escolinhas de Arte com 32 Escolinhas, sendo a maioria delas particulares. Este movimento já havia sido iniciado, desde 1948, sendo fortalecido em 1971. O Movimento Escolinhas de Arte tentava desenvolver a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Estas escolinhas ofereciam cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte/educação para professores e artistas.

Ainda, conforme relatos de Barbosa (1989), a Lei Federal nº 5.692/71 tornou obrigatório o ensino das artes nas escolas, porém a maior parte dos artistas que tinham sido preparados pelas Escolinhas, não pôde trabalhar como professor de arte, pois, para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha. O Governo Federal então decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina: Educação Artística. Assim, em 1973 foram criados os cursos de arte/educação nas universidades, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país.

Nessa fase de desenvolvimento tanto da arte/educação quanto da educação de jovens e adultos, ideias, articulações e ações de pensadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Augusto Rodrigues e Ana Mae Barbosa foram de fundamental importância para promover melhorias e avanços na Educação em geral e, na Educação de Jovens e Adultos e Arte/educação especificamente. Faz-se necessário neste sentido, refletirmos e analisarmos questões referentes à escola, à prática pedagógica, à formação dos sujeitos da EJA, e à criação de conhecimentos nesta modalidade de ensino e à importância da Arte neste processo.

#### 4.1 A ESCOLA, A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pensar em categorias como escola, formação e prática pedagógica, entrelaçadas à Arte implica também pensar na práxis tomando esta como uma conduta pela qual os sujeitos tem a possibilidade de gerar ações criativas, desenvolver saberes e transformar o próprio contexto sócio-histórico-cultural em que vive. Conduta esta que envolve a própria existência, a cultura, a geração de novos sentidos e possibilidades de transformação da realidade. Mas, afinal o que é a práxis? Como podemos entendê-la no contexto da formação dos sujeitos? O que a práxis tem a ver com a arte e com a criação de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos? Lima Jr. e Hetkowski explicam que,

A práxis é a esfera constitutiva do ser humano e se ela revela o segredo do homem enquanto ser autocriativo, isto significa que ela imprime nos sujeitos, a partir da superação das dicotômicas, as possibilidades de re-criar e re-construir a realidade humano-social, gerando novos sentidos e concretude à existência humana (LIMA JR. e HETKOWSKI, 2006, p. 36).

Esta explicação permite-nos compreender que a práxis está presente no próprio ser dos humanos e de suas criações. Assim, a práxis como “esfera constitutiva do ser humano” sugere que o sujeito enquanto autor de sua existência tem possibilidade de transformar a realidade social na qual está inserido criando meios favoráveis e melhores condições para si e para o meio em que vive. Em si mesma enquanto possibilidade, a práxis permite aos sujeitos, especialmente adultos e jovens, uma geração de novos sentidos à existência e à sua própria formação.

Essa concepção abrangente de práxis endossa ideias desenvolvidas entre 1963 e 1964, por Paulo Freire, este juntamente com a equipe do Serviço de Extensão da Cultura da Universidade do Recife, em meio à efervescência do movimento da cultura popular lançou uma proposta de educação de adultos (FAVERO, 2012). Esta proposta surgiu como uma reivindicação opondo-se

à cultura da classe dominante, e, tinha como fundamento a tomada do poder enquanto processo de libertação e transformação. Pautado num conceito antropológico de cultura, Paulo Freire então desenvolveu um projeto denominado fichas de cultura que através de desenhos, imagens e palavras geradoras adaptadas à realidade local visava que homens e mulheres reconhecessem seu papel no mundo enquanto sujeitos. Freire acreditava que o homem letrado e livre era sujeito de sua própria história; enquanto o homem iletrado era oprimido. Este projeto foi interrompido após o golpe militar de 31 de março de 1964.

Freire (1990) apresenta a educação como uma relação dialética dos seres humanos com o mundo e com a linguagem e ação transformadora, a parte de um processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza, historicamente, construída a partir de sua própria experiência. A educação, portanto como experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo, um espaço de acontecimento da práxis. Nesta, todavia, é importante agir com transgressão, ou seja, burlar limitações impostas pelo cotidiano ou mesmo pelos contextos sociais a fim de criar possibilidades, mudanças e geração de conhecimentos.

A transgressão neste sentido é apresentada como uma possibilidade onde cada docente deve ser “[...] a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais” (FREIRE, 1996, p. 102, 103). Corroborando, com as ideias de Freire, Anísio Teixeira, defensor do ensino público no Brasil, alerta que,

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sófrego, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescindível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização (TEIXEIRA, 1957, p. 33).

Um dos pontos cruciais sugeridos a partir dessa consciência sobre a escola pauta-se na qualidade e continuidade da formação educacional, ou seja, a escola deve possibilitar ao educando uma formação efetiva e plena, na qual estes além de dinamizar e ampliar suas aptidões, possam desenvolver a atitude crítica e consciente, diante de fatos que são colocados em seu contexto. Teixeira (1957), embora não tenha se referido especificamente à Educação de Jovens e

Adultos, ao apresentar um rico pensamento com questões relevantes sobre a educação induz-nos a repensar a EJA, o currículo e as diretrizes que regem esta modalidade de ensino.

Nosso pensamento se volta especialmente para as ações perfiladas pelos educadores, bem como pelos educandos diante da dinâmica do ensinar, do aprender, e da criação de conhecimentos. Será que estas ações realmente estão contemplando as demandas curriculares e efetivado as diretrizes propostas para a EJA? Será que as demandas da formação na EJA estão sendo amplamente atendidas? Embora muito já tenha sido feito a favor de um ensino de qualidade, como propunha Teixeira, as discussões recentes apontam que há ainda uma progressiva necessidade de investimento na qualidade da educação e em especial na educação de jovens e adultos.

Em 1961, Anísio Teixeira criou a “Escola Parque”, em Salvador, uma grande inovação no campo educacional. A Escola Parque serviu de modelo para iniciativas posteriores, nesta as crianças, durante o dia todo, estudavam e aprendiam ofícios, faziam desenho, pintura, escultura, dança, teatro, cinema, esporte, música entre outras atividades (CORDEIRO, 2001). O método de alfabetização desenvolvido nesta escola foi o de Iracema Meireles no qual, por meio de suas próprias atividades lúdicas e criadoras ensinavam-se as crianças a ler. Rodrigues, um dos fundadores das Escolinhas de Arte no Brasil destaca que: “as ideias, em educação, só têm sentido se saem da pura elaboração teórica para as realizações” (RODRIGUES, 1973, p. 255). Segundo o mesmo autor, ninguém consegue operacionalizar as capacidades criativas sem que haja oportunidades e estímulos à ação.

As ideias de Rodrigues (1973) complementam as de Anísio Teixeira (1957) que, com base no escolanovismo ou Escola Nova, movimento surgido em fins do século XIX, na Europa e no EUA, desenvolveu métodos educacionais renovadores, cujos fundamentos estavam no respeito às características individuais das pessoas e sua participação e integração na sociedade. Tanto para Rodrigues como para Anísio Teixeira a escola deveria cuidar de interesses vocacionais das pessoas a fim de que estes fossem ao encontro dos interesses de toda a sociedade. A escola, neste sentido, torna-se um agente da contínua reconstrução social e de transformação, e colaboradora da constante revisão social e reflexão frente à dinâmica e mobilidade da sociedade.

Deste modo, a escola ao subsidiar iniciativas que atrelem contexto vivencial, desenvolvimento criador e da consciência crítica, além de promover motivação ao viver,

contribui para que cada estudante, ou mesmo professor envolvido busque mudanças efetivas e se dinamize em prol de encontrar felicidade e formas de superação diante mesmo das mazelas dos seus contextos vivenciais. Como comenta Amorim (2012, p. 44),

Esse processo de buscar a felicidade, de desenvolver novas competências pode fazer com que indivíduos se reinventem em qualquer estágio da vida, despertem cada pessoa para reconhecer mais facilmente, enquanto um ser de mudança, ampliando a visão de mundo que possibilita o ser humano se tornar organizado, operativo, seguro de si, menos ansioso e emocionalmente estável.

Neste sentido, de acordo com este pesquisador, “[...] é nesse processo de querer ser feliz que se encontra a chave para que indivíduos e escolas trabalhem, de maneira dinâmica, os fatores objetivos e emocionais que ajudam na formação de crianças, jovens e adultos” (AMORIM, 2012, p. 44). Assim, podemos dizer que a Arte na educação, como uma forma de conhecimento, vista como uma possibilidade de criação no “processo de reinvenção da escola.” Ainda pensando com Amorim (2012, p. 44-45) pode ser “[...] uma ferramenta básica necessária para que se possa acabar com as barreiras psicológicas, que diminuem a capacidade intelectual de cada pessoa, e interferem no desempenho pedagógico do aluno”. Ou seja, a Arte, em si mesma enquanto processo criativo e inventivo, na EJA possibilita a criação de alternativas e dinâmicas da criatividade na qual cada educando, sem acepção, tem a possibilidade de atuar de forma autônoma e inventiva atrelando sempre suas experiências, sua dinâmica interna e a dinâmica cultural. Há, contudo, uma necessidade de que o professor formador esteja atento a essa questão.

Cunha (1998, p. 53; 67) apresenta que: “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, quer na categoria da reprodução quer na da contradição” e “[...] a questão da percepção que os professores têm sobre o conhecimento é a base da proposta inovadora”. d’Ávila (2008, p. 39) também destaca que,

Os saberes profissionais são, pois saberes da ação”, já que estes “são trabalhados e ressignificados no contexto do próprio trabalho”; nessa ação, fundamentalmente, estão implicados dilemas, conflitos e possibilidades, na qual “o professor integra diferentes saberes com os quais matem diferentes relações.

Do mesmo modo, Pimenta (2006) fundamentada em outros pesquisadores recompõe o conceito de prática pedagógica ressaltando que esta envolve teoria, prática e ação. Assim, explica que a profissão docente é uma prática social, ou seja: “uma forma de se intervir na realidade

social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino. Para melhor compreendê-la, necessário se faz distinguir a atividade docente como prática e como ação” (Pimenta, 2006, p. 11). Na linha de pensamento desta pesquisadora, teoria são os conteúdos, ou as explicações sempre provisórias da realidade; prática diz respeito às relações institucionais; e ação indica a atividade humana permeada por objetivos, finalidades, meios e consciência dos sujeitos. Desse modo:

Denominaremos de ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas (Pimenta, 2006, p. 11).

A prática pedagógica – ou ação pedagógica como Pimenta (2006) prefere denominar – tem por finalidade efetivar o ensino e a aprendizagem. Sendo que por meio desta, tanto professores quanto os estudantes têm a possibilidade de desenvolver diversas habilidades e conteúdos educativos. Também Freire (1996), em seu estudo sobre a pedagogia da autonomia, expõe que prática pedagógica vai muito além de simplesmente ensinar conteúdos; nela esta envolvida preparação científica, diferentes saberes, diferentes relações e diferentes experiências. Nesta mesma prática não cabe lugar para o autoritarismo e para a arrogância, pelo contrário as atitudes desenvolvidas e/ou induzidas pelo professor com a classe devem possibilitar que o seu discurso esteja profundamente coeso com o acontecer da prática pedagógica tanto docente quanto discente. Como bem ressalta Paulo Freire (1996, p. 103): “tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. Assim diz:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1996, p. 69).

Por isso mesmo Pimenta (1997) também alerta sobre a necessidade de que haja uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência – saberes da experiência, saberes

científicos, saberes pedagógicos –. Esta pesquisadora define cada um destes saberes da seguinte forma:

- Os saberes da experiência - são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho;
- Os saberes da docência o conhecimento - a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria;
- Os saberes da docência - saberes pedagógicos - os saberes pedagógicos são construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação.

No acontecer da práxis, cada um desse saberes se articulam; nesta, a construção de saberes e a constituição dos conhecimentos pelos sujeitos está atrelada à realidade social e à realidade das escolas e, além disso, tanto os saberes docentes e como os saberes discentes estão embutidos. É neste sentido que em nosso estudo ressaltamos que na práxis há um imbricamento entre estes saberes. Por isso, tomamos como referência considerações de saber apresentadas por Macedo (2013). Este pesquisador destaca a idéia de saber em uso, onde os saberes docentes não se constituem isoladamente e nem tampouco os saberes discentes, mas ambos os saberes, sejam estes formativos ou práticos estão em uso na prática pedagógica.

Assim sendo, acordando os autores supracitados e amparados em Freire (1996) entendemos que a prática pedagógica acontece como um ato consciente, coerente e preparado, onde ora se entrelaça com a própria práxis, ora se realiza como o estado de formação dos sujeitos. Refletindo com Freire, Teixeira, Rodrigues, Amorim, Pimenta, Cunha e d'Ávila, além de Lima Jr. e Hetkowski podemos dizer que a práxis humana bem como as práticas pedagógicas de formação tanto docente, quanto discente neste sentido, podem ser entendidas como um espaço de desenvolvimento e formação, de integração de saberes e, de criação de conhecimentos frente às imposições do cotidiano; um espaço de transgressão e possibilidades! Paiva também em estudo sobre a temática da EJA e as práticas de formação relata que,

As práticas de formação desenvolvidas ao longo do tempo, inequivocadamente, já sabem que não se pode chegar aos professores com ideais “salvacionistas”, “dos que sabem o que devem saber professores de adultos”. E justamente é esse o desafio – a situação-limite – para formadores, posta entre a denúncia e o anúncio: propor e fazer a formação como um caminho de fazer com, articulando saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas que os educadores desenvolvem repertório e patrimônio concreto, apoiado no qual é possível fazê-los pensar a EJA e para ela propor mudanças (PAIVA, 2012, p.89).

Essa reflexão de Paiva revela que pensar a formação na EJA implica atentar para a questão de que os saberes, os conhecimentos e as práticas pedagógicas estão articulados. A pesquisadora Dantas (2012, p. 153) reitera que há uma necessidade de que os profissionais atuantes na educação de Jovens e Adultos atentem para “[...] a diversidade desta clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando suas demandas e peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, percursos históricos, saberes, características específicas considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais”. Dantas (2012) ressalta ainda que os jovens e adulto sejam sujeitos da aprendizagem, por isso, o trabalho educativo desenvolvido com estes deve estimular o exercício da criticidade, a promoção da curiosidade, a valorização dos aspectos emocionais, a afetividade, os sentimentos, a sensibilidade e de suas histórias de vida. Pois, tudo isto está implicado na formação, ou seja, no ato de formar e formar-se. Vale também pensarmos com Macedo (2013, p. 53),

Quem aprende e compreende é o sujeito, sempre em relação, mas é o único que ao final pode demonstrar a sua condição de estar em formação ou formando-se, com todas as ambivalências que podemos viver nessas experiências. Até porque a formação na sua base semântica mais elaborada quer dizer modo de ser.

Corroborando, Barcelos (2010), convida-nos a repensar nossa práxis e nossas práticas curriculares e pedagógicas a fim de que estas caminhem ao encontro do contexto escolar vivenciado e de cada experiência que flui neste/deste contexto. O autor reitera que nesta necessária busca em melhorar o processo educativo escolar deve estar totalmente incluída uma dimensão fundamental: a dimensão da afetividade, do cuidado e da amorosidade. Portanto, mais do que apresentar informações novas, é preciso que o desejo de quem se comprometa com a educação de jovens e adultos, paute-se na promoção de ações que contribuam para que cada um saiba lidar melhor com diversidades de questões postas em seus contextos vivenciais.

Ressaltamos neste sentido, que a relevância dada aos processos de formação de cada estudante da EJA possibilita a valorização de suas singularidades, especificidades e do conhecimento de vida de cada um. Assim, tendo em conta que o processo de construção do conhecimento se constitui aliando conhecimentos prévios, contato com a realidade circundante, conteúdos que fazem parte do currículo escolar, novos conhecimentos, este pressuposto torna-se indispensável na promoção do conhecimento na EJA, bem como nas criações realizadas por estes sujeitos.

#### 4.2 A ARTE NA CONTEMPORANEIDADE E O CURRÍCULO ESCOLAR

Nossa investigação mostra que embora já esteja acontecendo avanços, ainda nos dias atuais na educação de jovens e adultos, tem-se delegado à Arte um lugar voltado apenas para as ações de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação, sendo, neste sentido banalizado a ideia de que qualquer pessoa pode fazer arte, sem que seja necessário um investimento teórico e um conhecimento técnico e prático e sem que seja levado em conta o referencial de experiências seja do professor formador, seja desses jovens e adultos, sujeitos da EJA. Ana Mae Barbosa (2003, p. 23) faz uma crítica à ênfase da emoção no ensino de arte, considerando que “[...] se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar”.

Também quanto a esta delegação, Sonia Carbonell Alvares (2012), professora de Artes da EJA, apresenta uma consideração relevante, explica que ensinar arte para adultos tem um significado bastante distinto de ensinar arte para crianças, pois a maturidade do educando faz a diferença já que esta se fundamenta na experiência, tendo nesta a fonte da criatividade e da fruição em arte, estendendo com isso seu próprio viver. Esta pesquisadora comenta que,

Em sala de aula, a familiarização com as linguagens da arte realizada por meio da prática e da fruição geram descobertas e aprendizagens que ressoam na subjetividade do adulto, que o levam a reconhecer nas formas de arte conteúdos existenciais que atravessam séculos, sociedades e culturas e que ainda continuam válidos e atuais para cada um de nós. As experiências artísticas levam esses alunos a transcenderem a concretude do cotidiano, ampliando seu olhar e expandindo seu universo estético (ALVARES, 2012, p. 35).

Esse pensamento evidencia que as experiências artísticas alinhadas às práticas da sala de aula possibilitam que o estudante da EJA transcenda conteúdos do seu próprio cotidiano e, além

de compreender as linguagens da arte redescobre sua própria história. Há neste sentido, uma necessidade de que na contemporaneidade o currículo de Artes e tanto a prática pedagógica como a metodologia implicada neste, sejam desenvolvidos de maneira diferenciada com os educandos jovens e adultos, ou seja, estejam pautados nas singularidades da EJA.

Nessa discussão, antes de tecermos considerações sobre algumas especificidades do currículo de Artes na EJA cabe entendermos o que de fato é, e de qual lugar falamos de currículo. Quanto à conceituação de currículo Silva (2001a, p. 150) destaca que:

Currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documentos de identidade.

Este teórico apresenta, pois que currículo possui uma série de significados, sendo que em seu conceito a questão da identidade e da autobiografia prevalece enfatizada. Porquanto, para Macedo (2013), o currículo é o conjunto de conhecimentos movidos por ações pedagógicas que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutiva, ou seja, ele é o campo e movimento pedagógico que intenciona formar o sujeito, constituído por um complexo tecido cultural, por relações ideologicamente organizadas e orientadas. O currículo neste sentido é o meio pelo qual se dá o acesso aos saberes selecionados e organizados, com as orientações oficiais e com as intenções da escola para desenvolver essas aprendizagens. Macedo (2013) apresenta ainda o currículo como uma invenção, que se produz num *entre-nós gerativo*. Sendo assim o currículo:

[...] como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como elucidativo (MACEDO, 2013, p. 24-25).

Macedo esclarece desse modo, que o currículo como um “artefato socioeducacional” se configura juntamente com os processos de formação das pessoas e sua constituição se dá numa relação com o conhecimento de maneira a torná-lo elucidativo, no qual várias ações e relações estão implicadas. Também Arroyo (2011, p. 10) afirma que o currículo é “[...] um território em disputa”, já que em sua constituição ao invés de neutralidade, estão implicados conflitos, escolhas

e intencionalidades, dos quais resultam silenciamentos, ênfases, ocultamentos e omissões, sendo que nesta mesma concepção acontecem as inovações estruturantes do cotidiano escolar e das relações entre educadores e educandos.

Outros estudiosos como Goodson (1995) e Berticelli (2005) apresentam que o currículo está em constante fluxo e transformação. Goodson (1995) destaca que o currículo se constitui num/um processo social no qual convivem dialogando fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais. Ainda, relata que: “[...] no processo de construção social, o currículo se constitui num amálgama de conhecimentos científicos, de crenças, de expectativas, de visões sociais”, isso como forma de dar sentido ao mundo em que vive. Este estudioso ressalta ainda que constituí-lo, gerá-lo, portanto, “[...] envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1995, p. 28). Berticelli (2005) apresenta que o currículo é resultante de discursividades diferentes e de intencionalidades diversas. Para este,

Currículo é lugar de transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, portanto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma lógica clandestina, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo (BERTICELLI, 2005, p.160).

Percebemos desse modo, que as ideias de transgressão, de jogo de poder, de inclusão e exclusão, e/ou mesmo, de imposição estão presentes na configuração do currículo. Pensando ainda com Berticelli (2005, p. 175): “[...] o currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, e um tempo, e o lugar, também, dos desejos mínimos, por outro”. Sendo que, “[...] as decisões tomadas a respeito do currículo – micro e macro – afetam sempre vidas, sujeitos”. Este teórico supõe que neste conceito várias construções, como: pedagogia, disciplinas, atividades, objetivos, metas, função, planejamento educativo, domínio do saber – ciências particulares –, aprendizagem, tempo certo de aprender, nível de aprendizagem e eficácia da aprendizagem, estão inseridos no currículo do ponto de vista pedagógico.

Assim, partindo das diversas considerações apresentadas por diferentes autores, o currículo pode ser entendido como uma constituição que se dá de maneira coletiva e com caráter sócio educacional que se reverte em ações voltadas para a seleção de conteúdos, criação de conhecimentos e manifestação de saberes, vivências estas consideradas formativas e informativas. Podemos dizer então que, o currículo é prática na qual o pedagógico, o cultural e/ou

mesmo o metodológico estão implicados e, cuja atuação denota a socializar tanto conhecimentos e vivências como também caracterizar o próprio sujeito ou a própria instituição.

Após essa compreensão sobre o currículo, podemos retomar a discussão em torno das singularidades do currículo de Artes na Educação de Jovens e Adultos. Ostrower, Alvares e Ramos trazem à baila esta especificidade. Ostrower (1998, p. 253) afirma que “[...] o ato de dar forma a uma matéria constitui um ato de responsabilidade” e, “[...] a criação é uma conquista da maturidade” (OSTROWER, 1990, p.13), sendo que a maturidade é atribuída especialmente aos adultos; Alvares (2012, p. 36) ressalta que “[...] a educação de uma criança está muito mais voltada para o desenvolvimento dessa responsabilidade do que para o próprio ato da criação em si (...), pois, a experiência estética das crianças ainda não possui a grandeza que alcança nos adultos”.

Em tese, Ostrower e Alvares traduzem que as crianças conseguem dar forma a uma matéria e criar obras de arte, já que se sentem responsáveis por este ato, mas, em geral somente o adulto consegue formular conteúdos novos, preenches de significados, com maturidade. Sendo assim, qualidades estéticas e estilísticas necessárias à confecção de uma obra de arte são perceptíveis e adquiridas mais precisamente pelos adultos, e nestas obras de arte as experiências vividas estão implicadas. Como destaca,

A criação é uma conquista da maturidade. Só ela dará ao artista a liberdade de formular novos conteúdos expressivos, de crescente complexidade estilística e sutileza de nuances emocionais. É preciso ver que, desde sempre, desde as cavernas pré-históricas, a arte fala para adulto. Por isto mesmo, as obras têm o poder de nos comover tão profundamente. Elas são respostas a uma vida vivida (OSTROWER, 1990, p. 13).

Esse destaque torna aparente que embora as crianças realizem obras artísticas, somente os adultos possuem maturidade suficiente para aferir uma obra de arte como tal, pois estes conseguem distinguir de maneira consciente as exigências estéticas e estilísticas necessárias à configuração de uma obra de arte. Nesta perspectiva, criar arte com maturidade é uma atribuição conferida ao adulto.

Ramos (2005, p.75), todavia, contesta essa ideia. A artista educadora ressalta que no momento da criação “[...] existe uma intuição do instante, uma importância absoluta das coisas, certo conhecimento, fruto da vontade e da razão”. Pois: “a imaginação se torna criadora quando abandona o lógico – figura ou imagem percebida – e cai no devaneio – mundo ilógico ou da

criação”. E, isso se dar pelo artista criador ou “contemplador de imagens” (RAMOS, 2005, p.75), seja este adulto ou criança. Até porque, “[...] quando o indivíduo percebe ou é atraído por determinada coisa ou objeto em seu meio ambiente, ele é compelido a aproximar-se e possuir ou ser possuído por isto, há uma troca, uma quase paixão que conduz o artista a produzir algo inédito para ele” (RAMOS, 2005, p. 74).

Estes questionamentos colocam em xeque a especificidade da educação de adultos, “[...] questão que ainda desperta muita polêmica”, como afirma a pesquisadora Tânia Dantas (2012, p. 152), já que: “[...] alguns educadores entendem que não há necessidade de uma formação específica em EJA”. Dantas (2005) destaca que os estudantes adultos apresentam características bem diversas das crianças necessitando de metodologias e de material didático apropriado e, ainda que o sistema educativo esteja fundamentado em princípios filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos adequados ao processo de ensino e à aprendizagem do aluno adulto. Em artigo publicado na Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Dantas (2012, p.123) enfatiza essa especificidade na “[...] direção de salientar o respeito à diversidade cultural, às diferenças e as características peculiares dos seguimentos populares que procuram a EJA e que necessitam adquirir a sua escolaridade básica”.

Pois bem, de fato há especificidades restritas aos educandos adultos, sobretudo no que diz respeito à maturidade, às experiências adquiridas ao longo da vida, à forma de manifestar autonomia, porém criar artisticamente implica, sobretudo em desenvolver a capacidade criadora, e isso não é conferido apenas às pessoas adultas, mas a todos os sujeitos como destaca Ostrower (1990) e Zambone (2006) respectivamente: para Ostrower (1990) a arte é potência ampla e aberta, pois tem em si a criação e a criatividade; apresenta em sua gênese o potencial criador inerente ao homem, este sendo uma experiência vital; e, criar é tornar o viver mais intenso. Para Zambone (2006, p. 23) a arte “[...] é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo, e de certa forma, mais profundo das coisas”, pois, transmite mensagens de natureza ampla e subjetiva. Criar obras de arte, neste sentido, é uma atividade que pode ser desenvolvida por todos os sujeitos seja idoso, adulto, jovem ou criança, já que todos podem desenvolver o potencial criador, e, no processo de criação, o lógico e o sensível complementa-se, e essa forma não é independente e dissociada, como ressalta Zambone (2006).

Pensando desse modo, a arte contribui para que cada indivíduo de diversas faixas etárias, a partir de sua subjetividade fomente seu processo formativo, já que possibilita um diálogo entre diferentes realidades e expressões do sujeito. Como confirma Zambone “[...] na realidade, diferentes tipos de ‘racionalidade’ interagem, por vezes confundem-se, auxiliam-se e complementam-se na produção e na recepção das mensagens expressivas e intrínsecas contidas nas obras de arte” (ZAMBONE, 2006, p. 9). Lowenfeld e Britton (1977, p. 50) em estudos sobre a capacidade criadora também ressaltam que,

A arte proporciona *aos sujeitos* uma vasta gama de possibilidades (...) As respostas que *eles* procuram e as soluções que descobre são suas, e o desenho, a pintura ou a construção que executa refletem sua crescente capacidade para lidar com uma série diversificada de possibilidades.

Dentro desta perspectiva, percebemos que a arte possibilita o desenvolvimento de diferentes processos de ensino, de aprendizagem, de aquisição e criação de conhecimentos. Portanto, a Arte na Educação, como um processo criativo/formativo tende a promoção da valorização das singularidades, especificidades e do conhecimento de vida de cada estudante. Isto é essencial na educação de jovens e adultos, já que esta como ressaltava Alvares,

Abre os olhos das pessoas, expande nossa visão de mundo, porque é conhecimento e, principalmente, um modo de praticar a cultura. A razão pela qual as obras de arte nos enriquecem é porque elas nos permitem reestruturar a experiência em níveis de consciência sempre mais elevados, tornando nossa compreensão mais abrangente de novas complexidades e intensificando, assim o sentimento da vida (2012, p.35).

Estes enfoques suscitam uma visão aprofundada quanto à importância da Arte na formação de jovens, adultos e idosos. Visão esta da necessidade de uma Educação comprometida com a intenção de elevar o sujeito através de práticas metodológicas criativas desenvolvidas na escola. Daí a relevância de que o currículo de Arte esteja pautado na promoção de uma Educação focada neste compromisso a fim de possibilitar a valorização de tudo que o adulto, o jovem e o idoso já vivenciou, resgatar a importância da história de vida destes e, ainda contribuir para a promoção de uma qualidade social e política nos contextos vivenciais dos sujeitos.

As discussões acima suscitadas apontam o educando da EJA como um sujeito criativo, que possui aspirações ideológicas diferentes dos educandos do ensino regular. Para o estudante, sobretudo da EJA, o espaço da escola deve ser de crescimento pessoal, de valorização de suas experiências e de suas vivências. O currículo de Arte desenvolvido na EJA, portanto, deve atentar

para tais questões. Luc Ferry (1994) nos instiga a entender as funções e definições da Arte na contemporaneidade. Entre outras questões explicita que não existe forma sem conteúdo, e a Arte é um fazer com aspecto inventivo, esta se especifica com um ato que a insere no próprio coração da realidade, na qual os valores se aliam e se potenciam mutuamente. Vale reiterar com o pensamento de Alvares (2012, p. 31),

Quando o homem conhece arte, ele conhece sua história. Quando ele produz arte, inaugura um conhecimento próprio, original, genuíno. O conhecimento da história e da arte torna possível a construção de uma identidade social, a sua prática facilita a construção da identidade individual [...] Com o objetivo de estimular o aluno a encontrar prazer no ato de criar e produzir um trabalho artístico, o ensino das artes na EJA pressupõe também o estudo de movimentos artísticos, a história da arte, a apreciação de culturais em sala de aula, a frequência a exposições, teatros e museus. Ao partilhar com o outro a emoção criadora e a fruição estética, o sujeito afirma sua singularidade dentro do coletivo da classe, ao mesmo tempo em que reconhece outras individualidades.

Estes questionamentos comprovam a relação de inerência entre Arte, Educação, problemática social e subjetividade dos educandos que, deve ser enfatizada na constituição do conhecimento artístico na Educação de jovens e adultos. Pois, a Arte com suas criações, possibilidades de inovação, processos criativos, invenção artística e, como produtora de formas de consciência humana, como possibilidade de novos modos de existência, de novas formas de leitura de mundo e construção de conhecimentos, contribui assim na/para a formação educativa de sujeitos efetivamente.

Atualmente, a pesquisa e a discussão sobre a importância da arte na escola bem como para o desenvolvimento humano vêm se ampliando no âmbito acadêmico em todo o mundo. No Brasil, alguns estudos estão sendo feitos com intuito de analisar o significado da arte na escola, enquanto meio de contribuição para a formação pessoal e cultural dos estudantes, sendo por isso mesmo a arte considerada como elemento propulsor da criação humana. Todavia, no que se refere à Arte na educação de jovens e adultos na Bahia e especificamente em Salvador as pesquisas se apresentam ainda brandas.

Há, todavia, uma necessidade de que o ensino caminhe rumo ao entrelaçamento entre ensino-pesquisa-extensão. Sendo que, a “indissociabilidade” dessa base como destaca Cunha (1998, p.10), possibilita conceber o conhecimento como espaço de contextualização de conceitos, no qual tanto os professores como os educandos criam novos saberes e, desenvolvem atitudes críticas diante dos processos históricos, tecnológicos, culturais, psicológicos e sociais. Desse

modo, o desenvolvimento da educação de adultos e de jovens estará intrinsecamente ligado aos contextos histórico-sociais em que ela tem vindo a ser forjada e para os quais tem contribuído.

#### 4.3 ARTE, PROCESSOS TECNOLÓGICOS E CRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste estudo cabe ainda refletirmos esse processo de formação dos sujeitos da educação de jovens e adultos como um processo tecnológico, já que inevitavelmente criação e transformação estão implicadas. Assim, tomamos a formação segundo a abordagem de Lima Jr. (2009, p. 28) “enquanto espaços abertos”, e tecnologia, segundo o conceito grego de *teckné* – criação e transformação – não apenas manipulação. O sujeito *teckné* ou sujeito criativo, ao dialogar/interagir com o meio humano e tecnológico trabalha com temas relacionados às necessidades do seu contexto e realiza suas criações a partir daquilo que vivencia subjetiva ou comunitariamente, pois no processo criativo desse sujeito predomina diálogo entre processos tecnológicos, artísticos, científicos e sociais e, predomina também a interatividade.

Como bem ressalta Barcelos (2010, p.50) “[...] não existe separação entre aquilo que as epistemologias tradicionais chamam de dimensão biológica e dimensão cultural da pessoa, e, conseqüentemente, nos seus processos de viver”. Ainda para este pesquisador, “dentre esses processos se situam a produção de conhecimentos e, como não poderia deixar de ser, a aprendizagem de homens e mulheres no e com o mundo”. O importante, ainda pensando com Barcelos, é estarmos sempre atentos e vigilantes no sentido de nunca fechar os espaços para a imaginação e para a criação. Em interlocução Lima Jr. (2005, p. 16) apresenta que “o processo tecnológico, de acordo com a matriz grega, relaciona e articula indissociavelmente o ser humano e os utensílios e recursos materiais ou imateriais por ele criados, de modo que não há como concebê-los como realidades independentes, autônomas”.

O ideal de acordo com essa perspectiva, é que cada sujeito, conscientemente, funcione tecnologicamente: sendo “criativo na presença ou na ausência dos suportes de comunicação e informação” (LIMA JR., 2009, p. 19), pois cada um ser já imbricado com suas criações é no dizer de Lima Jr. (2005) “tecnologia inteligente”. Essa compreensão certamente possibilitará ao docente formador da EJA nas aulas de Arte criar conhecimentos e desenvolver aulas criativas, que permitam ao educando uma participação efetiva. Pois, como ressalta Zamboni (2006, p. 21-22) “[...] a atividade do pensamento permeia todo e qualquer tipo de conhecimento humano (...) a

arte pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores”.

Precisamos, sobretudo, entender que o conhecimento constitui-se em contextos interativos e decorre das inquietações do contexto social. Não há como constituir um conhecimento novo sem que este provenha das expectativas e necessidades dos contextos socioculturais vivenciados pelos sujeitos e, da interação e convivialidade entre esses sujeitos. Este, todavia, é um dos grandes desafios da docência na atualidade: desenvolver a prática pedagógica totalmente entrelaçada com o contexto vivencial dos educandos. A prática docente gerada nesses termos permitirá/possibilitará a formação contínua de sujeitos – professores e educandos – reflexivos, críticos, autônomos, criativos e solidários. E, esta formação como um processo tecnológico engendra compartilhamento, produção, criação e construção consciente e prazerosa de conhecimentos. Pois, articula a singularidade premente a cada indivíduo e, ao próprio contexto cultural-tecnológico de cada sujeito, com a coletividade e as necessidades inerentes ao contexto sociocultural dessa coletividade. Como relata Cunha,

Não se trata, apenas de ideologizar o discurso de maneira inconsequente e banal. Trata-se, sim, de viver a própria concepção de mundo junto com seus alunos, mantendo a liberdade de cada um construir suas próprias convicções dando-lhes, entretanto, elementos para isso. Fundamentalmente trata-se de conceber o ensinar e o aprender no conjunto das práticas sociais humanas e inseri-las nas tramas contextuais do tempo que as contornam (1998, p. 93).

O conhecimento segundo esta abordagem de Cunha (1998, p. 24), aparece como “[...] espaço conceitual, no qual os alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos”. Conceber o conhecimento dessa maneira é compreender que dúvida, incerteza, ansiedade, reflexão predominam no processo de criação. Desse modo, é importante enfocarmos que o conhecimento é constituído imbuído de histórico, bem como é provisório e relacional, sendo que a subjetividade, a cultura e a identidade do sujeito estão totalmente implicadas. Neste sentido, a criação de conhecimentos envolve,

Uma visão de mundo, uma perspectiva de transitoriedade, uma concepção de movimento, de vida. Esta presidida pela perspectiva de que o homem é um sujeito histórico e que toda a sua produção é construída tendo esta condição como referência. Assim, o conhecimento não se produz ao acaso e sim a partir de necessidades e contradições humanas e sociais (CUNHA, 1998, p.13).

Subtendemos desse modo que a criação de conhecimentos não acontece ao acaso, mas imbuída de historicidade e contextualização, sendo que neste processo a vivência está totalmente imergida. É neste sentido que, tomando a arte como uma instância da criação de conhecimentos, esta ao possibilitar a criação, possibilita também à transformação da realidade, tanto na educação de jovens e adultos, como na vida e no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos da EJA envolvidos.

Vigotsky, Bakhtim e Voloshinov elucidam este aspecto. Tomando, portanto a criação de conhecimento como um ato artístico, vale pensarmos com Vygotsky (2001, p.325-328), para este “o ato artístico é um processo que amplia a personalidade, e enriquece-a com novas possibilidades (...), além disso, a arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes”, assim como a leitura. Nesse sentido, atribui-se à arte, um papel imanentemente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora da arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1996). Assim, a criação de conhecimento como um ato artístico compõe-se a partir da, e com a capacidade criativa do sujeito, como também de um fazer, de uma construção, de uma produção, de um processo do qual insurgem possibilidades.

Corroborando Bosi (2000, p. 13) reflete o seguinte: “[...] a arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim *em metamorfose*, pode chamar-se de artística”. E mais ainda, “[...] a arte é uma produção; logo supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos” (BOSI, 2000, p. 13). Este pensamento permite-nos compreender que a arte, enquanto processo criativo possibilita aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos criar conhecimentos e obras de arte entendidos como obras de vida. Não cabe mais, no entanto, a ideia de delegar à Arte na escola funções que delimitem apenas ao desenvolvimento emocional e à promoção de entretenimento, pois, suas funções estão muito além e, se voltam mais para a elevação do sujeito enquanto pessoa em formação, que possui autonomia e cria conhecimentos.

Nosso intuito com isso é tornar evidente que relações implícitas e explícitas no desenvolvimento da aprendizagem determinam qualidades no processo de construção do conhecimento e da constituição humana na EJA. Neste ensejo, sugerimos uma reflexão sobre o ser professor e exemplos de metodologias nas quais ocorreu uma eficácia.

#### 4.4 METODOLOGIAS COM ENSINO/ESTUDO DA ARTE

Neste momento da nossa pesquisa destacamos alguns exemplos de experiências metodológicas que proporcionaram êxito no processo. Com esses exemplos, dos quais testemunhamos alguns, pretendemos ratificar que esta em nossas mãos a promoção de uma práxis pedagógica eficaz, na qual possamos compreender melhor os processos criativos dos estudantes, valorizar de fato o estudo da Arte no desempenho curricular destes e utilizar com proveito os materiais didáticos.

Toda metodologia de ensino na Educação de Jovens e Adultos deve visar pelo menos três aspectos principais: elevação da qualidade nas aprendizagens; potencialização dos saberes, e construção de um novo conhecimento. Neste sentido, antes de iniciarmos de fato nossa discussão precisamos ressaltar que construir/constituir conhecimentos, sobretudo o conhecimento artístico, implica tanto a preservação da tradição como a abertura para algo contemporâneo, e isto é basilar. Unger (2001) destaca que preservar uma tradição é traduzir, é integrar, é possibilitar novas ressonâncias, é permitir o surgimento de novos sentidos.

Criar um novo conhecimento e deixar que um novo saber seja emerso, esta, pois, entre os objetivos da Educação de Jovens e Adultos. A gênese da criação incide, sobretudo, na ideia de originar e ao mesmo tempo sustentar, trazer o novo e num só tempo salvaguardar a fonte, ou seja, a criação se configura entrelaçando tradição e contemporaneidade. Ao refletirmos sobre metodologias para o ensino da arte, conduzimos nosso olhar para a gênese da criação – seja de conhecimentos, seja de obras de arte –. Assim, digamos como Lima Jr. (2004, p. 413), na

Rede acontecimental que hoje constitui a produção de conhecimento, enquanto produção de sentido e enquanto caracterizada pelas inter-relações dos diversos saberes, pelo jogo que o tecer social estabelece entre eles a partir de contextos específicos, cada modalidade de conhecimento tem sua inteligibilidade, portadora de possibilidades e limites, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo alguma característica comum a todas elas: voltar-se para as questões existências, enquanto respostas às demandas, necessidades e interesses da vida, dando a todo conhecimento um caráter prático. Ao mesmo tempo, isto também remete à explicitação dos modos sociais de produzi-lo e de comunicá-lo; tornando-o reflexivo e auto-referente (recursivo), em permanente transformação por seu vínculo com a realidade, complexa e dinâmica, em um fluxo aberto, nunca definitivo e nem final.

A constituição de conhecimentos nos dias atuais quer na Arte/Educação, quer em outros campos do conhecimento, cada um dentro das suas especificidades, coloca em pauta as inter-relações dos diversos saberes e as questões existenciais que envolvem a vida dos sujeitos. A

metodologia utilizada pelos professores deve, portanto perpassar por esta questão, já que metodologia é um procedimento utilizado pelo professor para possibilitar que cada educando construa, produza, crie e comunique conhecimentos. É com a metodologia que o professor permite que haja uma potencialização dos saberes, e que por meio dessa cada educando explicita um novo conhecimento.

Mas, de qual lugar tratamos de tradição e da contemporaneidade? Como esses acontecimentos se relacionam promovendo a geração de ideias, ações, conhecimentos, sentidos, obras de arte pelos educandos da EJA a partir das metodologias utilizadas pelos professores? Tradição sugere a ideia de fonte, no sentido de nascente, origem – tradição sapiencial –. Em Heidegger (1995, p. 40) “[...] tradição não é pura e simples outorga, mas a preservação do inicial, a salvaguarda de novas possibilidades”.

Contemporaneidade pode ser entendida como sendo espaço-tempo-vivencial do sujeito, ou seja, a atualidade na qual o sujeito vivencia. Sendo assim, não há apenas a nossa contemporaneidade, mas contemporaneidades relativas ao espaço tempo histórico do sujeito. Neste sentido, a contemporaneidade reporta-se à ideia de época, ou seja, cada sujeito é contemporâneo a sua época histórica. D’Ávila (2008) assevera que contemporaneidade está relacionada ao tempo daquele que vive na mesma época, particularmente, a atual. Portanto, quando falamos de contemporaneidade, referimo-nos a um espaço-tempo-vivencial-atual relativo a uma época histórica do sujeito.

Tradição e contemporaneidade devem permear a aula de Arte na EJA. Tendo em vista que, falar de tradição não é aludir um “[...] tradicionalismo técnico, meramente imitativo, em que o tradicionalismo perde suas virtudes sociais para se tornar simplesmente passadismo ou, se quiserem academismo” (SANTOS, 2005, p. 76). Tradição refere-se à própria estética da obra criada em sua dimensão material-artesanal, seja obra de arte, seja obra de conhecimento. Sendo que neste material-artesanal incide o sentido de conjunto de saberes indispensáveis à prática de uma obra. Esse entendimento permite-nos atentar para a ideia de tradição, sem que esta tenha a ver necessariamente com a ideia de tradicionalismo.

A tradição é algo que mantém no ‘em si’ do acontecimento a essência criadora, e que se renova com o tempo. Ou seja, não se refere à repetição do passado, mas sugere uma releitura e/ou resgate dos valores e da sapiência, no caso da arte a estética da obra e, no caso do conhecimento

em constituição sua dimensão epistemológica, por exemplo. Então, muito pelo contrário de tradicionalismo, conservar a/uma tradição é permitir o surgimento do novo, permitir o acontecimento, enquanto que suprimir a/uma tradição é anular a constituição e o desenvolvimento, se é que isso é possível. Pensemos com Domingues:

É preciso que os artistas expandam as noções convencionais do que é educação artística (ou arte/educação). Precisam ser céticos, *abertos a possibilidades emergentes na contemporaneidade atual* e ao mesmo tempo manter vivas as tradições iconoclastas, perspectivas críticas, o lúdico e a comunicação sensual com o público [...] Eles precisam querer empreender explorações artísticas que não se encaixam exatamente nas mídias validadas historicamente, e oferecer seu trabalho em novos contextos (2003, p. 152; grifos nosso).

Nesse foco, destacamos que a metodologia utilizada pelos professores de Arte na EJA deve oportunizar a construção de conhecimentos pelos educandos, mantendo evidente a tradição, a fim de que integrada à época atual, possibilite ao educando interagir com a vida, viabilizando novos contextos, engendrando novas possibilidades criativas e transformativas. Ora, o ideal é possibilitar a criação de um conhecimento/saber novo sem, contudo, afastar-se das fontes originais, pois estas fontes geram perenemente o saber novo! Santos (2005, p. 74) indica que esse equilíbrio entre a tradição e a contemporaneidade dos dias atuais supõe a conquista de

Uma elevada consciência humanística, pela qual o artista atinge uma profunda compreensão e um imenso respeito pelas instâncias implicadas na criação artística: respeito por si mesmo enquanto criador livre; respeito pela obra e suas exigências; respeito pelo público com o qual dialoga. O equilíbrio 'artístico' é, pois, em verdade, um equilíbrio humano, ético, na relação do artista com as realidades da arte.

Nesta perspectiva, esse equilíbrio artístico e estético eleva a própria consciência humana, através do respeito à obra criada, a si próprio e à comunidade com a qual dialoga em sua vivência, já que põe o sujeito criador em relação com as realidades da arte e com as realidades da vida. Podemos assim dizer que esse equilíbrio gera o tão necessário desenvolver. Desenvolver no sentido de fazer alargar, amadurecer qualidades que direcionam para possibilidades de transfiguração do sujeito.

Nossa compreensão a respeito de tal equilíbrio recai ainda na ideia de que a transformação somente ocorre, de fato, quando o sujeito se envolve com a dinâmica da realidade e, quando o mesmo traz em si a convicção ulterior de humanidade. Nossa pesquisa através das visões dos professores formadores da EJA, dos educandos e da observação que realizamos mostrou que

firmar esse envolvimento e essa convicção ainda é uma urgência na Educação de Jovens e Adultos, daí a perspicácia de tecermos uma proposta de intervenção que atente para tais demandas.

Evidentemente, temos consciência de que nossa reflexão sobre a criação no contexto da Educação de Jovens e Adultos, com enfoque para a importância da arte na construção do conhecimento nesta modalidade de ensino abre horizontes reflexivos, pontos indicadores de novas ênfases, novas sugestões metodológicas, novas provocações teóricas, no entanto são reflexões/provoações necessárias para nossa compreensão da temática em questão.

#### **4.4.1 Exemplos de metodologias e contribuições para a Educação de Jovens e Adultos**

Vale destacar três exemplos de experiências metodológicas de artistas e professores, que apresentam perspectivas importantes para a nossa proposta de intervenção e inovação. A primeira destaca a concepção de metodologia cujo foco está nos processos de criação da obra de arte, especialmente das artes plásticas e/ou visuais; a segunda contextualiza a arte visando uma formação integral do sujeito; e a terceira argumenta a Arte como componente curricular importante na Educação de Jovens e Adultos.

- a) Processo criativo/metodológico da artista plástica e professora Graça Ramos e contribuições para a Educação de Jovens e Adultos

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos na escola têm papel crucial no desenvolvimento do educando. Estes devem convergir à ação crítica, ao diálogo e ao desdobramento da criatividade. A professora e artista Graça Ramos (1996) embora não trabalhe diretamente com a EJA, apresenta um modelo metodológico relevante. Nós testemunhamos esse modelo. A mesma encaminha suas aulas de maneira que possa atingir cada estudante, trabalha com materiais e objetos diversos, a fim de que cada estudante na sua singularidade possa participar.

Os professores da EJA utilizam materiais recicláveis ou objetos do cotidiano para construir obras artísticas com os educandos. Em artigo publicado na *Revista Cultura visual e desafios da pesquisa em artes*, Ramos (2005, p.74) ressalta: “todo objeto contém, intrinsecamente, uma alma e força interior. O que interessa aqui é reafirmar a beleza, a plasticidade, a poesia dos objetos encontrados independente de sua condição aparente”. Ou seja,

todo objeto possui em si mesmo uma vida, porém o sentido artístico será dado a partir do olhar sensível e poético do artista ou da pessoa que o contempla. É neste sentido que Ramos (2005, p.76) destaca: “o olhar é o primeiro denunciador da obra, profere que algo está se processando dentro de nós. O olho e os sentidos são fontes primeiras da criação. A gênese da obra de arte”. Para esta professora e artista uma obra de arte nasce impregnada do olhar sensível e poético seja de respeito aos materiais utilizados na confecção da obra, seja para com um objeto do cotidiano em desuso que passa a ser um objeto de arte. É neste sentido que a tradição e ao mesmo tempo o contemporâneo permeia as criações:

Quando o indivíduo percebe ou é atraído por determinada coisa ou objeto em seu meio ambiente, ele é compelido a aproximar-se e possuir ou ser possuído por isto, há uma troca, uma quase paixão que conduz o artista a produzir algo inédito para ele. Seja qual for a origem do objeto ou coisa, este vínculo estabelecido entre ambos legitima o ato criador. Este objeto passa a ter uma nova função (RAMOS, 2005, p.74).

O importante ainda de acordo com esta perspectiva é que o sujeito criador tenha a possibilidade de dar um novo sentido aos objetos. De acordo com as ideias dessa professora a presença do espectador, a interatividade e o espaço, são também essenciais tanto no processo criativo como no processo metodológico. Vale ressaltar que o espaço neste contexto da criação artística refere-se tanto ao conjunto da obra como também ao ambiente da vivência do sujeito.

No capítulo 5 deste estudo, em discussão sobre os PCN para o ensino da Arte veremos mais sobre a importância do espaço na construção do conhecimento ou obras de arte na EJA. Ramos (1996, p. 208) ressalta que: “quando o artista deseja fazer um trabalho ou quer desenvolver uma ideia, a primeira coisa na qual ele pensa é o espaço. Assim, neste caso, o homem dentro do universo escolhe a casa, o artista escolhe o seu espaço plástico. O espaço neste caso passa a ser seu universo”, neste ponto de vista, o espaço representativo simbólico, ressurgue através da experiência perceptiva até alcançar outra realidade.

Outro fato importante que precisa ser incidente nas aulas de Arte, sobretudo na EJA é o ato reflexivo sobre o contexto social sendo que a partir dessa reflexão os participantes professores e estudantes têm a possibilidade de construir um conhecimento artístico. No quadro “*Hotel Lábaro*” (Figura 1), inspirado no poema “*Navio Negreiro*” de Castro Alves, onde ele declara: “antes te vê rota na batalha que servires ao povo de mortalha”, a artista e professora envolve a

figura de um homem na Bandeira Brasileira, criando uma analogia entre sua pintura e a realidade social do país:

Figura 1 – Hotel Lábaro 1,80 x 1,40m. Técnica mista.



Fonte: RAMOS, 2006, p. 14.

Na Figura 1 podemos ver a emblemática de um povo marginalizado excluído de certos privilégios sociais (RAMOS, 2006). De acordo com esta artista a obra criada revela novos signos e sentidos diferentes para cada ente que participa do processo. Sendo que estas obras criadas pelos sujeitos fluem cheias de possibilidades, das/nas quais expectativas, experiências, experimentações tanto do criador/autor quanto do espectador/co-autor, e mesmo a dinâmica da obra criada interagem no processo.

Estas contribuições desta artista e professora evidenciam o quanto a configuração de uma metodológica a ser desenvolvida com a arte deve favorecer a criação de obras desenvolvidas no contexto da interlocução, em que o professor possibilita uma relação comunicativa entre os participantes do processo e com os outros semelhantes e diversos de si mesmo, criando possibilidades de atuações. Estes se tornam além de criadores, espectadores e co-autores. É prezável, portanto, que estes aspectos metodológicos façam parte da práxis dos professores da EJA.

- b) A metodologia dos professores Nelson Fontes e Bernadete Gusmão e contribuições para a Educação de Jovens e Adultos

Outros professores que também trazem contribuições para a nossa pesquisa são Nelson Fontes e Bernadete Gusmão. Estes foram professores da Rede Estadual do Ensino no âmbito do

Ensino Médio. Pensar em metodologias eficientes na educação implica provocar transformações no contexto educacional instaurando novas formas de ensinar e de aprender. Os professores supracitados lecionavam no Colégio Estadual da Bahia, conhecido como Colégio Central. Estes, com foco na questão de uma necessária metodologia transformadora e, tomando a escola como um ambiente de inovação, invenção e solução de problemas propuseram inserir a arte numa dimensão comunicativa e transformadora em expansão. Neste contexto deram vida a um projeto denominado por eles: “Linguagem Projetiva” com o alvo de possibilitar que estudantes potencializassem suas sapiências. Este projeto teve como objetivo transcender e contextualizar a ideia de arte, ou seja, projetar para além, de maneira tal, que contribuísse de forma diferenciada na prática educativa.

A linguagem projetiva concebe o sujeito em projeção, como relataram os professores durante a entrevista. Ou seja, esta linguagem coloca o sujeito em dimensão estendida, apto a potencializar novas perspectivas em relação às informações cedidas por cada disciplina escolar, ou mesmo frente aos acontecimentos da vida. O trecho que se segue foi elaborado com base nesta entrevista e em alguns momentos vivenciados junto a esses professores, pois tivemos a oportunidade de acompanhar de perto e testemunhar algumas etapas deste projeto no período em que este estava vigente.

Como surgiu esse projeto? A partir de 1998 com as inovações no currículo do Ensino Médio, os cursos técnicos profissionalizantes foram extintos das escolas e muitos professores que lecionavam nestes cursos foram relocados para o ensino médio regular. Dentre os cursos técnicos que funcionavam no Colégio Central estava Desenho Técnico de Construção Civil – do qual a autora desta pesquisa também foi estudante – e, entre as disciplinas ministradas neste curso estava Geometria Descritiva. Com a mudança do currículo esta disciplina foi adaptada para Desenho Projetivo; outras mudanças foram acontecendo, assim posteriormente esta disciplina foi transformada num projeto. Foi então que nasceu o Projeto Linguagem Projetiva. O mentor deste projeto foi o professor Nelson Fontes, no entanto, a formatação deste se deu em conjunto com outros professores. Mecanismos metodológicos inspirados na Escola da Ponte, nas ideias construtivistas e em pressupostos levantados por Roberto Crema serviram de base para o desenvolvimento do projeto. Na sequência explicamos esses princípios.

A Escola da Ponte é uma instituição pública de Portugal que teve origem em 1976, com a determinação e coragem do professor José Pacheco, e funciona até os dias atuais. A aprendizagem e o ensino neste modelo de escola acontecem de maneira comunitária, onde os próprios educandos se ensinam através de um relacionamento solidário e o professor assume um papel de coparticipante no processo. Este juntamente com a comunidade escolar apoia o estudante a se descobrir e se reconhecer a partir da interação com os outros, despertando naquele o desejo de aprender. A pedagogia desta escola tem como fundamento a promoção da autonomia e visa potencializar qualidades de cada ser humano.

O Construtivismo foi uma linha filosófica e artística cuja preocupação estava pautada no lógico e no cognitivo. Este movimento surgiu por volta dos anos 20 do século XX, abrangeu várias áreas do conhecimento, dentre estas a Educação e, esteve intimamente ligado a um organismo revolucionário. Na arte predominava a expressão de uma convicção profundamente motivada de que o artista podia contribuir para suprir as necessidades físicas e intelectuais da sociedade como um todo. Relacionar diretamente com a produção de máquinas, com a engenharia, arquitetura e com os meios gráficos e fotográficos de comunicação, estava entre os fundamentos do Construtivismo. A ideia lançada por este movimento era captar a verdade do mundo físico com o objetivo de satisfazer as necessidades materiais, expressar as aspirações, organizar e sistematizar os sentimentos da nova sociedade. A arte desenvolvida dentro dos princípios do construtivismo pautava-se na promoção de uma significação utilitária com produção baseada na ciência e técnica.

Roberto Crema, antropólogo e psicólogo do Colégio Internacional de Terapeutas, atualmente é Reitor da Unipaz - Universidade Internacional da Paz. É pioneiro no estudo da transdisciplinaridade, na proposta de uma educação integral e, da abordagem holística que tem fundamento no diálogo aberto e sinérgico entre a ciência, a filosofia, a arte e a tradição espiritual. Para este a transdisciplinaridade deve ser exercitada juntamente com a transculturalidade, tendo como base o respeito às diversas culturas, observando suas singularidades e reconhecendo o que há de comum entre elas. Em seus estudos, este antropólogo ressalta que o professor precisa possibilitar que o educando revele sua singularidade por meio do conhecimento apreendido. Os alvos fundamentais propostos por Crema assentam na promoção de uma ecologia do Ser, tendo em vista o agir de forma integrada e o resgate da unidade do conhecimento.

Seguindo esses princípios e desdobrando os mesmos, Fontes e Gusmão, indo ao encontro dos pressupostos da LDB 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares para o ensino da arte, desenvolveram o Projeto Linguagem Projetiva com uma metodologia transcendente. Este não funcionava como uma disciplina, mas como um projeto cuja metodologia pautava-se na transformação. A matrícula/frequência a este projeto acontecia de modo não obrigatório, ou seja, era facultativa a participação do educando. A transcendência se dava, sobretudo, pela abertura para a transdisciplinaridade e para a formação integral do sujeito.

O Projeto Linguagem Projetiva foi desenvolvido junto à educandos do Ensino Médio tanto do turno diurno como do noturno. A metodologia desenvolvida se fundamentava na linguagem com um processo criativo que se desenvolve de maneira dinâmica e em projeções. No dizer dos professores, como um movimento dinâmico que se desdobra na inovação, comunicação e expressão. Ainda conforme os professores a comunicação, neste sentido, insurge como uma teia de linguagens, afinal, “nós nos comunicamos através de linguagens”, ressaltaram os professores durante a entrevista. Educandos de toda a escola participavam. Estes tinham liberdade para escolher diversas linguagens artísticas para se expressar, fossem artes visuais, poema, teatro, música, dança, de modo integral, não como uma polivalência. Geralmente utilizavam materiais recicláveis.

A base desta metodologia como apontamos acima estava no construtivismo, porém indo muito mais além, pois visava o aspecto desconstrutivista, no sentido de desconstruir para reconstruir. Os estudantes partiam de reflexão e uma reinterpretação dos assuntos que faziam parte de qualquer disciplina do currículo escolar, tendo em vista a apresentação de uma solução construída a partir da arte, de sua poética e de seus processos criativos. Por isso, sobrelevava um caráter transdisciplinar.

Os temas eram escolhidos através de reflexões pelos educandos no ano letivo anterior. O projeto ficou vigente durante quatro anos aproximadamente. Dentre as temáticas desenvolvidas estavam: A cor do mundo, o mundo da cor; Idoso: patrimônio social; e, Salvador projetando a paz. Os projetos eram desenvolvidos dentro das temáticas permeando os conteúdos das disciplinas e ao que estava acontecendo na contemporaneidade, tudo de maneira contextualizada. Esse desenvolvimento se dava a partir de uma pesquisa aprofundada sobre o assunto em questão, posteriormente uma reflexão do mesmo e por fim uma construção poética/artística pelos

educandos culminando com uma exposição tema de abertura do ano letivo seguinte. Todo processo acontecia em conjunto, professores e educandos, inclusive todas as turmas participavam do processo construtivo/criativo, embora cada uma dentro do seu horário e turno de aula do projeto dava sugestões e complementava o que já havia sido feito. A aprendizagem e o ensino, deste modo, aconteciam de forma integrada e em turno escolhido pelo estudante.

O exemplo apresentado acima mostra que o professor ao trabalhar com uma metodologia na qual prevaleça a dinâmica da integração dá oportunidade de construção do conhecimento através dos elementos artísticos transformados pelo pluralismo das projeções. De fato, esta é uma questão emergente nos dias atuais. Urge-se que através da educação provoquemos e promovamos transformações sendo, portanto, essencial que professores e educandos estejam imersos na realidade dos conhecimentos e em suas próprias realidades, a fim de desenvolver juntos conhecimentos novos que tenham como base o percurso individual do sujeito ampliado no entrelaçamento/imbricamento da relação entre os saberes.

c) A metodologia da artista educadora Sonia Carbonell Alvares e contribuições para a Educação de Jovens e Adultos

Além dos dois exemplos apresentados acima nos quais a autora desta pesquisa esteve também implicada, achamos conveniente apresentar o exemplo da artista e educadora Sonia Carbonell Alvares (2012) uma das autoras que embasam esta pesquisa. Alvares (2012) fundamenta sua metodologia numa concepção estética e fenomenológica acreditando que educar é um ato impregnado de estética, onde educador e educando, juntos ressignificam mutuamente suas experiências. Vejamos no quadro 5 critérios básicos dessa concepção:

Quadro 5 – Critérios básicos do caráter estético-fenomenológico

Critérios básicos do caráter estético-fenomenológico	Que os temas selecionados estabeleçam relações com aspectos da vida vivida: em que medida sua aprendizagem leva o sujeito a construir significações que se ancorem no cotidiano, em suas vivências pessoais?
	Que os temas selecionados facilitem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas: em que medida sua aprendizagem leva o sujeito a descolar seu pensamento do “senso comum”, de suas experiências particulares, e ao construir um pensamento mais abstrato e prospectivo, a estabelecer relações conceituais mais generalizadas, a formular concepções universais?
	Que o aprendizado possibilite experiências estéticas: como os temas selecionados favorecem um processo de ensino e aprendizagem que desencadeie experiências estéticas no sujeito, provoque encantamento, mobilize emoções e sentimentos, desperte lembranças, ative a imaginação, estimule uma visão sensível e receptiva, fomente um olhar curioso e reflexivo, de recriação do mundo, de reconstrução de ideias e valores.

Fonte: Elaborado pela autora com base em ALVARES, 2012, p. 62.

Esses critérios, na visão desta professora certamente irão possibilitar “[...] uma saída para muitos problemas de aprendizagem que a EJA vem enfrentando” (ALVARES, 2012, p. 62). De fato, a partir do momento em que nós professores instauramos uma relação dos conteúdos com os aspectos da vida e, ao mesmo tempo possibilitamos que o educando reflita sobre os conteúdos e temas selecionados de forma que este, a partir de sua experiência com a temática construa um outro conhecimento mais elaborado, estamos dando autoridade e autonomia para que este educando manifeste-se de maneira criativa. O tempo de aprendizado neste sentido, fica sendo um tempo de transformações, onde expressão e desejos estão imbuídos.

A professora Alvares destaca que o conhecimento para a fenomenologia só tem sentido se estiver relacionado à experiência. E mais, “[...] o importante é que o professor estimule a fruição do aluno por meio de múltiplos caminhos que acolham a diversidade de construção de sentidos e que possam abrir espaços para diferentes olhares e interpretações” (Alvares, 2012, p. 133). Por isso esta sustenta sua metodologia no desenvolvimento de procedimentos didáticos que podem auxiliar a aula. Dentre estes:

- Conhecer os saberes e habilidades que seus estudantes desenvolveram em função de seus trabalhos e criar estratégias para que algumas dessas habilidades e conhecimentos possam ser resgatados, explicitados e participem da construção de novas aprendizagens, direta ou indiretamente;
- Dimensionar tempos e espaços escolares para que o educando adulto atue como protagonista;
- Promover oficinas em que uns ensinem aos outros (inclusive os professores) os ofícios que dominam é uma estratégia para a valorização desses saberes;
- Promover eventos em que as diversas culturas que habitam a escola encontrem espaço para se expressarem;
- Promover a interface e valorizar esses conhecimentos prévios, dentro das salas de aula da EJA, é uma maneira de subsidiar favoravelmente a construção do saber escolar.

Alvares (2012) acredita que tais procedimentos irão colaborar para legitimar os saberes dos jovens e adultos. Esta professora artista ressalta, além disso, que o diálogo igualitário entre

professores e educandos, a mediação e intervenção do professor, e a participação do educando são pressupostos relevantes neste processo. Assim ressalta,

Ao adotarmos metodologias próprias para o ensino de adultos, estamos contribuindo mais efetivamente para que possam afirmar sua identidade e desenvolver seu espírito crítico, ampliando sua convivência com a produção e a circulação de conhecimento, preparando-os para interagir com as mais variadas formas de pensamento (ALVARES, 2012, p. 96).

Ou seja, ao declararmos a importância do papel das metodologias utilizadas pelo professor para a promoção do desenvolvimento humano e construção do conhecimento, temos também de perceber que propiciamos o aprendizado mais eficazmente. O exemplo destes processos metodológicos e as reflexões já realizadas até aqui nos permite compreender que desenvolver metodologias mais eficientes no âmbito da Educação de Jovens e Adultos é algo emergente. Esses exemplos se aproximam do que pretendemos com nossa proposta de intervenção do estudo das artes nas escolas públicas de Salvador: desenvolver metodologias nas quais nossos atos criativos recaiam numa perspectiva transversal, multidisciplinar e proposicional. Até porque, o criar de conhecimentos e/ou de obras de arte coloca o sujeito – professor e educando – numa interação mais ampla com a vida, permitindo a cada um estender-se com suas produções/criações, sendo o sujeito – um misto de composição/configuração na dinâmica do viver –. O qual, imbricado com suas criações, como também com outros seres interagentes participa da comunicação e cria sentidos e significados.

Este sujeito criador ou criativo vive a própria experiência técnica – criação/transformação – e, ao mesmo tempo permite e/ou convida que outros espectadores/coautores participem com intervenção/informação/comunicação no processo criativo. Neste sentido, urge-se que desenvolvamos metodologias que fortaleçam os processos educativos/pedagógicos/tecnológicos e influenciem diretamente na cognição dos sujeitos, pois acontecem como processos de vida.

#### **4.4.2 Ser professor da EJA: relação com o desenvolvimento da cognição do educando e com a construção do conhecimento**

Tecer uma reflexão sobre o desafio de ser professor e sua relação com o desenvolvimento da cognição humana implica também refletir sobre a necessidade de que desenvolvamos metodologias mais eficientes para processar o ensino, a aprendizagem e a construção de conhecimentos com educandos jovens, adultos e idosos. Educar, sem dúvida, é uma tarefa ampla,

aberta e dinâmica. Sendo que as funções dinâmicas do educador e/ou professor entrelaçam-se no processo do desenvolvimento do conhecimento, da inteligência e da aprendizagem humana, na constituição, portanto, do próprio Ser Humano. Tendo em vista isso, três aspectos precisam ser observados.

Primeiro, o grande desafio de todo educador e/ou professor é fazer com que a sua prática seja compatível com o seu discurso. Sua metodologia deve estar focada nesta questão. Como pode ser avistada no capítulo seis, nossa pesquisa mostra que a maioria dos professores deseja alcançar este objetivo, no entanto encontram muitas dificuldades para concretizá-lo. É importante destacar que neste estudo citamos prática como a própria práxis pedagógica vivencial dos sujeitos e, apresentamos também que, embora haja certa sinonímia entre os vocábulos: educador e professor, ambos apresentam ideias conceituais únicas, ou seja, se olharmos minuciosamente são conceitos semelhantes, porém, cada um tem sua singularidade.

Conforme Holanda (2004) Educador é aquele que promove a educação, no sentido de desenvolver a capacidade física, mental, intelectual e moral e, de desenvolver conhecimento e prática dos usos de sociedade, civilidade, delicadeza, polidez e cortesia; educador, é aquele que transmite conhecimentos, instrui e domestica. Enquanto que o professor tem por função ensinar conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento, trocar e ampliar esses conhecimentos por meio de uma disciplina. Temos em vista, portanto, que as funções do educador, no processo de ensino-aprendizagem, ainda que sejam cabíveis ao professor, atêm-se principalmente ao seio familiar. É preciso que o professor, profissional habilitado para lecionar uma disciplina e/ou componente curricular tenha consciência disto.

Todavia, Educar em si não se limita apenas ao ato de educar ou professar, mas envolve outras questões profundas como o desenvolvimento e entendimento da cognição humana. Em tese, portanto essas duas funções dinâmicas, tanto a do educador como a do professor, caminham juntas no processo de construção do conhecimento, da inteligência e da aprendizagem humana, no desenvolvimento do próprio Ser Humano. Daí a necessidade de se desenvolver metodologias que condigam com estas funções.

Segundo, o desenvolvimento da cognição humana e da própria constituição humana esta em inter-relação com a função do professor e/ou educador. Como se dá esse processo? O que sustenta essa inter-relação? Será que esta relação nos dias atuais já está permitindo realmente

reconhecer cada sujeito, sem exceção, enquanto constituição humana, portanto passível à construção de conhecimentos? Ou será que ainda deixamos que nossa metodologia esteja pautada apenas nos moldes do ensino e da aprendizagem sem um compromisso com a constituição integral e transformativa do sujeito?

Paulo Freire juntamente com Donaldo Macedo revela que no próprio processo de desenvolvimento da aprendizagem, de constituição de si e, de consciência do mundo predomina uma tensão contínua. Sendo que “[...] o principal papel da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente (...) negar essas tensões acaba por negar o próprio papel da subjetividade” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 31). No entanto, na realidade, nem sempre a pedagogia crítica ocorre.

Defendemos que há necessidade de que nós, enquanto professores criarmos metodologias que levem em conta essas questões do aprendizado, da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, indo ao encontro das singularidades de cada educando. Na EJA isso é imprescindível. Nossa metodologia deve deixar sobrelevar uma pedagogia crítica, que permita ao nosso educando sentir-se encorajado para aprender, criar, participar do processo de construção do conhecimento com autonomia, e até mesmo transfigurar-se diante das questões postas em seu contexto.

O fato é que o meio em que o sujeito convive é um fator importantíssimo em seu desenvolvimento. Mas, como o sujeito pode aprender ou expressar o que sabe se ele for excluído desse meio? Vale lembrar o filme *“Como Estrelas na Terra”*, que apresenta uma abordagem metodológica epistemológica que coloca estas questões em evidência. No filme, o professor de Artes utilizou-se de uma metodologia fundamentada na pedagogia crítica relacional e seu pressuposto epistemológico, a fim de desenvolver a própria constituição humana dos estudantes, o professor promoveu sua aula apresentando materiais que ele presumia terem significados para estes, a fim de que cada estudante explorasse estes materiais de diferentes maneiras: desenhando, pintando, escrevendo. A intenção do professor era que os estudantes construíssem algum conhecimento novo.

No entanto, o professor/educador percebeu que um destes estudantes não conseguia participar da aula como os outros. Então o professor procurou compreendê-lo melhor. Entender sua cultura, seu histórico de vida a fim de encontrar a cerne do que dificultava o desenvolvimento deste sujeito. Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990, p. 123) destacam que “[...] uma das tarefas

da educação crítica e da pedagogia radical é ajudar que o processo crítico de pensar-falar se recrie na recriação de seu contexto”.

Terceiro, o professor se coloca num só tempo na condição de gestor e de crítico genético. Gestor no sentido de gerir tanto as formas como os conhecimentos serão ressignificados junto aos educandos como também as variáveis configurações de aprendizagem. Atentemos ao que o pesquisador Amorim (2012) relatou sobre o professor inovador, este precisa ter consciência dos diferentes cenários que envolvem a sala de aula, despertar as relações afetivas e educacionais, ser cuidadoso ao que limita o melhor desempenho pedagógico do educando, conhecendo com profundidade as competências e habilidades deste. Sendo assim, este profissional atua como “gestor da sala de aula” (AMORIM, 2012, p.123) quando:

Domina bem os conteúdos de ensino, desenvolve metodologias adequadas para cada momento da aprendizagem, conhece, com precisão, as questões ligadas às dificuldades de aprendizagem, verifica quais são as potencialidades apresentadas pelo aluno, os seus interesses pessoais e discute as soluções para as dificuldades encontradas (AMORIM, 2012, p.105).

Todos esses aspectos determinantes caracterizam um professor que é gestor também da sala de aula. Este mesmo profissional é igualmente crítico genético na medida em que media e percorre os documentos e procedimentos utilizados pelos educandos até estes chegarem à confecção da obra. O professor desse modo investiga a gênese do ato criador do educando. Salles (2009, p. 21) destaca que “[...] o crítico genético trabalha com a dialética entre os limites materiais dos documentos e a ausência de limites do processo; conexões entre aquilo que é registrado e tudo o que acontece, porém não é documentado”.

Esta pesquisadora aponta que a crítica genética é uma investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção, ou seja, pauta-se no acompanhamento do seu planejamento, da sua execução e do seu crescimento. O foco, neste sentido, são os processos de criação em si, os passos implícitos e explícitos que levaram o educando a construção da obra: rascunhos, registros, depoimentos. Por ser um estudo do processo, prevalece aí uma reinterpretação crítica pelo professor – ou crítico –, tendo em vista que esta reinterpretação, evidentemente, não será por completa fiel ao percurso percorrido. Mesmo assim, o professor formador, na condição de crítico genético “[...] procura entrar na complexidade desse processo, pois a grande questão que

impulsiona os estudos genéticos é compreender a tessitura desse movimento” (SALLES, 2009, p. 21).

Parafrazeando Bruner (2001), dizemos que não se podem criar metodologias eficientes sem incluir o professor, o educando e o contexto; e uma tarefa importante em qualquer atividade de inovação na Educação de Jovens e Adultos é incluir tanto os professores como os educandos na discussão e na elaboração da mudança, pois eles constituem, afinal, os agentes de mudança.

Entender, portanto, que a Educação esta entrelaçada às vivências de cada sujeito torna-se fundamental para procedermos com práticas profissionais avançadas e transformadoras na Educação de Jovens e Adultos. Dando continuidade à compreensão desse pressuposto, no próximo capítulo nos valem de reflexões apresentadas pelos PCN de Arte, Dantas (2012), Pimenta (2002), Macedo (2012), Barcelos (2012) dentre outros, para refletir a respeito da educação de jovens e adultos e o ensino da arte em Salvador, destacando, sobretudo, a criação de conhecimentos e o currículo de Arte nesta modalidade de ensino.

## 5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A E O ENSINO DA ARTE EM SALVADOR

Discutir a importância da Arte na Educação de Jovens e Adultos em Salvador é simplesmente despertar a oportunidade de promover o desenvolvimento da autonomia, a efetivação da cidadania e, a qualificação do ensino nesta modalidade da educação básica. Pois, diante da ideia de que a arte interliga-se, re-cria e interfere na trajetória do homem na sociedade, possivelmente, necessidades inerentes à vida social ficam manifestadas nos trabalhos tanto dos artistas como também dos educandos da EJA, que registram suas inquietações, contentamentos e descontentamentos. Como ressalta os PCN para o ensino de Arte:

A área de Arte contribui, portanto, para ampliar o entendimento e a atuação [...] ante os problemas vitais que estão presentes na sociedade de nossos dias. Tais problemas referem-se às ações de todas as pessoas para garantir a efetivação de uma cidadania ativa e participante na complexa construção de uma sociedade democrática que envolve, entre outras, as práticas artísticas (BRASIL, 1998, p. 38 e 39).

Isso significa dizer que a arte está intimamente relacionada às vivências de cada pessoa. Portanto, a constituição de uma obra de arte está entrelaçada aos contextos vivenciais. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte nos dizem que em conjunto com as outras áreas de conhecimento, a área de Arte possibilita problematizar situações em que cada estudante tenha “[...] oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais” (BRASIL, 1998, p. 39).

Em Salvador muitos professores tentam associar o modo de vida dos estudantes às questões sociais geradas pela própria mundialização que afetam também a conjuntura local, como o desemprego com ele a competitividade, diversos tipos de violência e vulnerabilidade. Até porque tais questões, de caráter local/global, decorrentes da lógica cultural do capitalismo, um dos fatores que caracteriza vários campos de atuação do mundo atual, interferem também nos contextos educacionais.

Enfim, todos os campos sociais e de geração de conhecimentos na atualidade sofrem influência da mundialização/globalização, inclusive a arte. Douglas Kellener (2004), em artigo publicado no livro intitulado “Globalização e Educação: perspectivas criativas” comenta que, a globalização está envolvida de forma central em debates sobre características que definem a era

atual. Este pesquisador complementa: “na arte esse caráter social gerado pela globalização provoca uma diversidade em relação à produção e aos processos criativos” (KELLENER, 2004, p. 196).

É notório, contudo que desde o final da década de 60, passando pelas décadas de 70 e 80 do século XX o Brasil vem vivenciando um intenso processo de transição democrática, sendo que na área educacional criaram-se práticas educativas, nas quais os objetivos estavam na participação de educandos, com ênfase aos aspectos metodológicos e a valorização da cultura e do saber popular. As propostas partiam sempre da realidade dos bairros e da vida de maneira a valorizar a autoestima e a desinibição de todos os participantes (FANTIN, 1988).

É neste sentido que a Resolução/FNDE/CD Nº 033, de 03 de julho de 2007, estabelecida pelo município de Salvador destaca que a Educação de Jovens e Adultos se constitui numa modalidade da Educação Básica com estrutura, finalidades e funções específicas que deve ser pensada a partir de um modelo pedagógico próprio, com caráter de educação permanente, tendo como objetivo criar situações pedagógicas apropriadas para atender aos tempos, saberes, experiências e aprendizagens dos sujeitos jovens, adultos e idosos e a diversidade sociocultural do município de Salvador.

Em geral, o que propõe esta Resolução FNDE/CD Nº 033/2007 é efetivar as funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora mesmo diante dos conflitos da mundialização. Já que, a Função reparadora vela pela restauração do direito ao acesso a uma escola de qualidade, não oportunizado na idade própria; a Função equalizadora prima pela ampliação de oportunidades para restabelecer a trajetória escolar aos jovens e adultos que tiveram limitado o acesso ao bem social da educação na infância e na adolescência; e a Função qualificadora reforça a necessidade de ofertar oportunidades escolares e não escolares aos jovens e adultos para sua atualização e qualificação permanente (SALVADOR, 2005, p. 66). Com isso, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, em sua posição articuladora, visa assegurar aos jovens, adultos e idosos, no fluxo contínuo dos estudos, o desenvolvimento de seu potencial criador, a fim de que estes possam:

Desenvolver as habilidades necessárias ao mundo do trabalho, reconhecer competências e saberes humanos adquiridos ao longo da sua trajetória de vida, considerar a multiplicidade de linguagens e experiências pessoais constituídas historicamente nos diferentes espaços e segmentos sociais, nas relações de trabalho, emprego e renda (SALVADOR, 2005, p.67).

Assim, a escola, ao promover na EJA o desenvolvimento de tais habilidades com o jovem, o adulto e o idoso, educandos da EJA em Salvador, possibilita a estes o desenvolvimento da própria autonomia intelectual, a ampliação do universo cultural com condições para o exercício da cidadania, para a manifestação do comportamento ético e estético, e do compromisso político. O que fica exposto neste sentido, é que embora convivamos concomitantemente com dois projetos: o da globalização e o da libertação cultural popular, coexiste também sempre a possibilidade de criar estratégias que visem a participação plena do sujeitos na sociedade.

Quanto a este paradoxo Dussel (1995) ressalta que o projeto da libertação cultural popular dá voz ao povo oprimido, prevalecendo, neste sentido a função do intelectual, comprometido em validar a necessidade de ser e pensar estratégico do povo. Daí a importância dos professores formadores e dos gestores neste processo. Como destaca Freire no livro “pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente”,

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...). A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1996, p.39-40).

Ou seja, o sujeito constitui uma nova realidade a partir do momento em que se conscientiza de que lhe é cabível através de diversas formas de expressão, de diálogos, de ação, bem como do desenvolvimento e escolha de sua linguagem que pode ser visual, plástica, sonora, textual, musical, verbal. Alvares (2012, p. 128) reitera: “tudo o que é criado, tanto na arte como na ciência, é uma extensão da nossa experiência para novos campos, afetando-nos profundamente porque se refere à condição humana e sempre formula uma visão de mundo”. Tais questionamentos expandem a ideia do tanto quanto necessário ao desenvolvimento do sujeito é a concepção que fazemos de educação, de metodologia, de conteúdos e, dos componentes curriculares.

## 5.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ARTE

A disposição da Educação de Jovens e Adultos em Salvador na rede pública de ensino estadual ou municipal procura atender conformidades descritas na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional nº 9394/96, no Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de junho de 2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

Em Salvador a matrícula dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos é feita considerando-se a idade mínima de 18 anos completos, o nível de aprendizagem e a trajetória que o estudante já tem na EJA ou em outras modalidades educacionais tendo em vista o aproveitamento dos estudos já realizados, relacionando-os aos Segmentos na rede municipal, ou aos Tempos Formativos na rede estadual.

Outro fato relevante a respeito da organização da EJA na rede pública municipal e estadual em Salvador diz respeito às áreas do conhecimento ou tempos formativos. Na rede municipal o conhecimento é subdividido por Áreas como pode ser observado no Quadro 6 e na rede estadual por Tempos Formativos subdivididos em eixos temáticos como mostra a Figura 2. A organização por Tempos Formativos na rede estadual visa à progressão da aprendizagem do educando. O 1º Tempo Formativo - Aprender a Ser- engloba os seguintes eixos temáticos: Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente; o 2º Aprender a Conviver: Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais; e o 3º Aprender a Fazer: Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo.

A Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal atende à Resolução do CME nº. 011 de 21 de dezembro de 2007 que dispõe sobre a implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino em Salvador. A Arte é oferecida no 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – SEJA II – equivalente ao ensino fundamental II. Este Segmento apresenta uma Estrutura Curricular com duração de dois anos e composição semestral, com avaliação no processo e aprovação em todos os componentes curriculares da etapa, como propõe a SEMEC (2009). A estrutura curricular esta organizada por Estágios no 1º Segmento e por área no 2º Segmento, como pode ser visto mais claramente no Quadro 6:

Quadro 6 – Matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino – 2009.

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – REDE MUNICIPAL												
SEJA I - 1º SEGMENTO					SEJA II - 2º SEGMENTO							
Área do conhecimento	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV	Área do conhecimento	Área I A	Área I B	Área II	Área III			
Carga Horária	Semestral	Semestral	Semestral	Semestral	Carga Horária	Semestral	Semestral	Semestral	Semestral			
BASE NACIONAL	Língua Portuguesa	120	120	100	100	BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	300	300			
							Matemática				280	
	Matemática	120	120	100	100		Ciências				120	
							História			160		
							Geografia			160		
	Estudos da Sociedade e da Natureza	160	160	200	200		Educação Física		60			
							Artes	60				
							PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	80			
								Informática		80		
								Economia Solidária			120	
					Desenvolvimento Sustentável					40		
Carga Horária	400	400	400	400	Carga Horária	440	440	440	440			
Carga Horária Total – 1600					Carga Horária Total – 1760							

FONTE: Elaborado pela autora com base na SMEC (SALVADOR, 2009), 2015

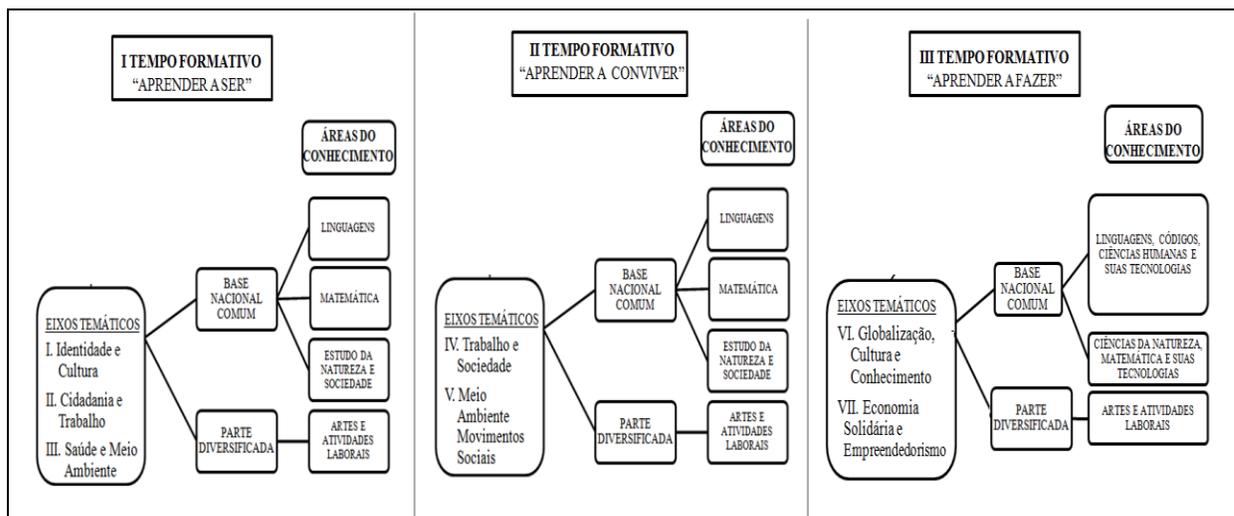
Como podemos notar a área I A - Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol); a área I B Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais, compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Informática; a área II Ciências Humanas e Contemporaneidade, compreende as disciplinas de História, Geografia e Economia Solidária; a área III Ciências Naturais, Matemática e as Tecnologias, compreende as disciplinas Ciências Naturais e Biológicas, Matemática e Desenvolvimento Sustentável. Além disso, na rede municipal, o componente curricular de Arte faz parte da Base Nacional Comum, compreendendo a área das Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais, e é denominada de ‘Artes’.

A rede estadual recentemente estabeleceu-se a PORTARIA Nº 1.128 de janeiro de 2010 que versa sobre uma reorganização curricular da escola de educação básica dos ensinos Fundamental e Médio Regular, com o intuito de consolidar as aprendizagens da base nacional

comum (BAHIA, 2010). Nesta, a Arte juntamente com Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Educação Física e Informática compõe a Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias da Base Nacional Comum do Ensino Médio diurno/regular; com esta nova portaria no Ensino Fundamental II regular: Artes, Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física e Educação Religiosa compõem a Base Nacional Comum.

Esta Portaria, no entanto, não está voltada para o Ensino Médio noturno nem para a Educação Fundamental na modalidade EJA, estes, em conjunto, serão itens de outra Portaria específica (BAHIA, 2010). Ou seja, a PORTARIA Nº 1.128/2010 não abrangeu a Educação de Jovens e Adultos, que ainda é ateadada pela Política da EJA na rede estadual fomentada em 2009. Esta política embora objetive colaborar para formar os sujeitos da EJA não mais por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento ainda apresenta uma estrutura curricular organizada em disciplinas, cuja Arte compõe a parte diversificada. A Arte na EJA da rede estadual ainda é uma disciplina diversificada na matriz curricular e recebe o nome de Artes e Atividades Laborais, enquanto no ensino regular é denominada de Arte e faz parte da Base Nacional Comum. Na rede estadual a Proposta Curricular para a EJA esta estruturada da seguinte forma:

Figura 2 – Matriz Curricular da EJA na rede estadual de ensino – 2009



Fonte: Elaborado pela autora com base na Política de EJA da Rede Estadual (BAHIA, 2009), 2015

A Figura 2 mostra que o 1º Tempo: Aprender a Ser, contém 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um. Este Tempo acolhe educandos que estão iniciando a sua formação, ou

aqueles que já cursaram uma ou mais séries da Educação Fundamental, ou um ou mais estágios da EJA I; o 2º Tempo: Aprender a Conviver, apresenta dois Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um, refere-se à EJA II ou o segundo Segmento da Educação Fundamental, designa-se àqueles que já iniciaram a formação, tendo concluído a EJA I ou séries iniciais da Educação Fundamental; o 3º Tempo: Aprender a Fazer, contém dois Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um, abrange os educandos que concluíram o segundo segmento da EJA ou a Educação Fundamental, ou aqueles que estão no processo do curso EJA III ou Tempo de Aprender II (BAHIA, 2009). Este documento de 2009 mostra que na organização curricular da rede estadual a Arte está presente em todos os tempos formativos, porém como disciplina diversificada.

Além dessa matriz curricular que compõe a EJA em Salvador, outros aspectos devem ser levados em conta especialmente quando nos referimos à relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Arte. Atualmente diversas propostas pedagógicas e projetos estão sendo desenvolvidos tanto pelo Estado como pelo Município envolvendo a EJA e a Arte. Cujos objetivos e metas se assentam, sobretudo em assegurar o atendimento às necessidades dos educandos na apropriação dos conhecimentos, habilidades, competências e tecnologias, e, além disso, em desenvolver uma educação contextualizada na experiência, interesses e condições de vida e trabalho e nas trajetórias de aprendizado individuais dos educandos (SALVADOR, 2005). Propostas e projetos estes são práticas educativas vinculadas à cultura, ao trabalho e às práticas sociais.

Dentre estas possibilidades que se abrem através destas práticas educativas, concebidas como um espaço apropriado para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a criação e integração do saber prático-cultural, estão algumas iniciativas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como projetos e programas que envolvem as áreas de Arte e Literatura. Tais como: Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), PRONATEC, EM AÇÃO, Gestar na Escola, Programa Ciência na Escola (PCE), AVE, FACE, TAL, EPA, ENCANTE, PROVE, Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP) e Juventude em Ação (JÁ). Com esta propostas a SEC pretende além de implementar políticas educacionais, buscar a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens (BAHIA, 2014).

Com esse intuito de promover melhoria das aprendizagens a Secretaria de Educação do Estado da Bahia lançou em 2008 alguns projetos chamados de Estruturantes. Entre os focos destes projetos está a promoção do diálogo entre eles, tendo em vista que este diálogo contribui na organização do trabalho pedagógico aí desenvolvido. Freire (1996) em reflexão ressalta que a prática educativa deve promover intervenção numa realidade sempre em constituição. Em síntese a SEC, ao organizar os Projetos Estruturantes e, ao visar promover o diálogo entre esses projetos procura possibilitar uma maior articulação, de maneira que se aperfeiçoe a organização do trabalho pedagógico nas escolas e as aprendizagens dos/as estudantes.

O FACE, TAL, EPA, ENCANTE, PROVE e, voltado para as artes plásticas e/ou visuais o AVE - Artes Visuais Estudantis, estão entre estes Projetos Estruturantes. Como uma prática educativa, o AVE tem como intuito possibilitar um novo tempo na história da educação baiana, especialmente no que se refere à formação cultural dos estudantes. Este é um projeto pioneiro, de caráter cultural, educativo e artístico, concebido a partir de uma perspectiva aberta, pois concebe a arte como objeto de ampliação do conhecimento e de prazer, e o estudante como produtor do conhecimento artístico, assim como instrumento de mudanças (BAHIA, 2014, p. 20). Este projeto é desenvolvido em três fases. Na primeira, são feitas as produções das obras de artes visuais e a realização das mostras nas escolas; na segunda, acontece a realização de trinta e três mostras regionais nas DIREC; e, na terceira fase, a mostra estadual realizada pela Secretaria de Educação, na cidade de Salvador, com a participação de 500 estudantes, profissionais da educação e artistas. Sendo que, somente os estudantes matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino podem participar. Estes devem estar cursando do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e equivalente – EJA, ensino normal e tecnológico.

Dentre os projetos e programas promovidos pelo município de Salvador, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura que também favorece à EJA estão: Programa Nacional de Alfabetização Tecnológica – PNAT, o Programa Nacional de Inclusão de Jovem, Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Escola Aberta (SALVADOR, 2009). Com estes a SEMEC pretende gerar um desenvolvimento integral dos sujeitos da EJA, garantindo o atendimento das demandas educativas, culturais e sociais.

Refletindo com as palavras de Freire, Oliveira (2014) destaca: a educação é compreendida como um processo de conhecimento no qual o ser humano, pela inserção crítica na realidade penetra na essência dos fenômenos. Para estes a educação é um ato de conhecimento em que ambos, professor e educando atuam como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo mundo. Sendo que,

A educação em Freire é humanista porque pretende a humanização dos homens na medida em que rejeita toda forma de manipulação humana e dimensiona o homem como o sujeito da educação e também por se dimensionar pela articulação entre o existencial, o político e o ético (OLIVEIRA, 2014, p.7).

Eis, portanto a importância de enfatizarmos a reflexão e, a tomada de consciência sobre o que acontece na realidade, como processo de superação de uma concepção fragmentária de mundo para uma concepção unitária e coerente como sugere Oliveira (2014). Além disso, vale ressaltar o pensamento de Freire que tem como ponto de partida da educação popular os saberes, as experiências e as práticas culturais dos educandos, na perspectiva de superarem a visão ingênua e terem uma visão crítica de mundo, valorizando a luta política:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 1996, p. 38).

Neste sentido, estes projetos e programas que envolvem a Arte em Salvador, portanto, permitem que a interação e o diálogo entre os sujeitos participantes e com as linguagens artísticas estejam presentes como peças-chave. Projetos como estes, instigam a imaginação, bem como o exercício da curiosidade. O exercício da curiosidade de acordo com Freire (1996, p.88), convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, comparar, na busca da fertilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Ou seja,

Por intermédio das imagens, formas, cores, sons e gestualidades presentes no ambiente natural e simbólico, estabelece-se uma relação “ativo-receptiva” favorável à produção artística e recepção estética. O caráter ativo-receptivo desse encontro cria um universo particular de interação entre indivíduo/natureza e cultura, no qual pode-se estabelecer um diálogo estético e artístico, no qual as respostas também se dão por meio de ações no ambiente e na produção artística (BRASIL, 1998, p. 39).

É neste mesmo sentido, corroborando com os Parâmetros Curriculares para o Ensino das Artes, que Freire (1996) em seus estudos enaltece uma educação problematizadora, ou seja, que induza à reflexão crítica sobre um determinado conteúdo, uma educação na qual o educando seja ele criança, jovem ou adulto desperte a curiosidade em si mesmo com prazer. E, entre os objetivos esperados com estes projetos e programas desenvolvidos na área de Arte em Salvador, está: explorar o potencial educativo, estimulando a criação de artes visuais no ambiente escolar, assim como a valorização das expressões culturais regionais; e promover um ambiente educacional prazeroso, no qual a cultura, a arte e a educação se expressem em sintonia, contribuindo para transformar a escola em um ambiente vivo e significativa para os jovens, ou mesmo para os adultos e idosos.

Dessa maneira, tais projetos e programas, ao fundamentar-se no diálogo propõem, pois, um novo processo de aprendizagem e de prática educativa nos quais a comunicabilidade deve estar totalmente implicada. Ou seja, possibilita uma dinâmica de valorização das ações emergidas das práticas cotidianas, da interação entre os sujeitos e, do desenvolvimento da autonomia em cada sujeito participante. Pois, o processo de formação aí incutido, como no dizer de Paiva (2012, p. 90) “[...] toma o saber da prática como valor, tecendo redes de conhecimentos que ampliam e norteiam práticas cotidianas”. Esse seu pensamento corrobora com o de Freire (1996, p. 37) que diz: “pensar certo não é que fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante”.

Em sua dimensão epistemológica, o processo de formação é repercutido nas práticas educativas como também nos currículos constituídos dentro da lógica da dialogicidade e da comunicabilidade. A relação da Arte com a EJA em Salvador deve fundamentar-se neste propósito. Assim, cabe a seguir também uma reflexão sobre o currículo de Artes na Educação de Jovens e Adultos tendo em vista o efeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito à sua veracidade e sua aplicabilidade.

## 5.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CURRÍCULO DE ARTES – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: VERACIDADE E APLICABILIDADE

Tendo em vista a ideia de que a arte acompanha o desenvolvimento e o percurso da humanidade e, que entre suas características principais está o entrelaçamento com a vida, faz-se necessário compreender a eficácia, veracidade e aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares

Nacionais no currículo de Artes da EJA nas escolas da rede pública de ensino em Salvador. Para tanto, discutimos aqui sobre os principais escopos deste documento redigido em 1998, que foca a Arte na educação básica de maneira geral, recorremos também a ressalvas da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002) e, dos PCN de Arte (2000) que apresenta considerações a respeito da Arte no Ensino Médio. Prosseguimos assim, conjeturando e delineando algumas ponderações críticas sobre o real aproveitamento dos PCN.

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, um dos documentos referenciais deste capítulo, foi elaborada com base nos PCN, pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos - COEJA, em 2002. Este documento foi registrado com a finalidade de atender à grande demanda de dirigentes e professores de diversas regiões do país. Esta proposta está organizada em três volumes conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 7 – Organização da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 2002

VOLUME	PROPOSTA CURRICULAR
Volume 1	Volume introdutório que apresenta fundamentos comuns às diversas áreas do conhecimento para a reflexão curricular a respeito da EJA.
Volume 2	Abrange os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia.
Volume 3	Abarca os componentes curriculares: Matemática, Ciências Naturais, Artes e Educação Física.

Fonte: Elaborado pela autora

No volume 1 são apresentados fundamentos que subsidiam a reflexão curricular em diversas áreas do conhecimento na EJA; O volume 2 apresenta reflexões para as áreas de Línguas, História e Geografia; As propostas curriculares de Arte na EJA estão contidas no volume 3. Neste encontramos reflexões específicas sobre formas de ensino e aprendizagem com a arte: objetivos e conteúdos do ensino, eixos de aprendizagem, critérios para selecionar conteúdos, ressalvas sobre as linguagens artísticas não como polivalência, mas cada uma como linguagem independente, tudo especificamente para a EJA.

Cidadania: esse é o foco maior apresentado tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Nas palavras introdutórias dos PCN, relatadas por Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação e do Desporto até então no

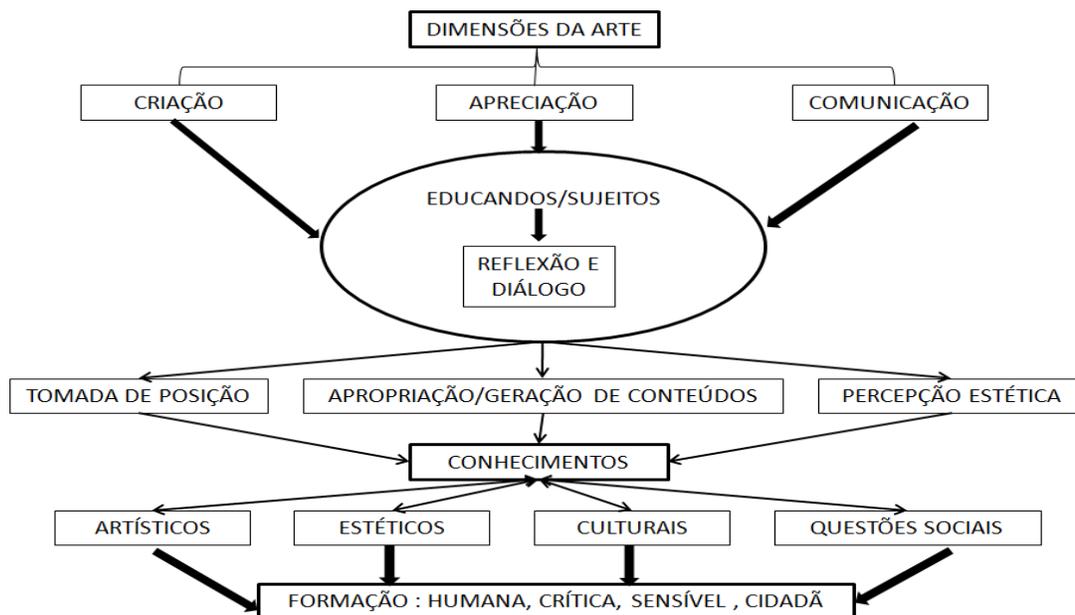
ano de 1998, temos que: “o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 5). A construção da cidadania, portanto, está entre um dos principais objetivos desses Parâmetros. Como ressalta, “[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1998, p. 7). Além da construção da cidadania, outro objetivo relevante apresentado nos PCN é:

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7).

Notamos nesses objetivos, duas exigências claramente definidas: a) indispensabilidade de se promover a participação do educando, levando este a desenvolver atitudes respeitáveis, que valorizem a si mesmo e ao outro, tendo em vista que isso infere na geração da cidadania; b) necessidade de que os PCN sejam abordados com o intuito de que seja dada a oportunidade do educando conhecer e utilizar diversas linguagens para produzir, criar, constituir e construir conhecimentos atendendo diferentes situações e formas de comunicações na contemporaneidade.

Os PCN de arte, documento que apresenta lineamentos significativos para o ensino das Artes foi estruturado com o intuito de, além de expor princípios e orientações para o professor no que se refere à aprendizagem e ao ensino, fundamentar e tornar evidente a compreensão da arte como manifestação humana. Este documento teve como princípio constitutivo dois aspectos básicos: “a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira” (BRASIL, 1998, p.15). Explica-se, pois, neste documento, que a arte caracteriza-se por possuir três dimensões: criação, apreciação e comunicação. Sendo que, estas três dimensões dialogam entre si e possibilitam aos sujeitos participantes, no caso os educandos, entenderem e tomarem posições diante de diversos conteúdos artísticos e culturais, ou mesmo diante de questões sociais. Para compreender melhor o que propõe este documento desenvolvemos a estrutura descrita na Figura 3:

Figura 3: Dimensões da arte e repercussões na formação dos sujeitos



Fonte: Elaborado pela autora com base no PCN, 2015

Tal estrutura fundamenta-se em apresentar uma visão global do objetivo do ensinar e do aprender arte tomando esta como área do conhecimento. Esta área configura-se como uma importante linguagem que desvela aspectos essenciais na formação dos sujeitos, sejam estes: a) percepção estética; b) apropriação de conteúdos indispensáveis à cultura; c) tomada de posição explanando criação, comunicação, apreciação e expressão. Essa organização conceitual para a qual os PCN para o ensino da Arte nos direcionam, aspira favorecer e intensificar a formação humana, crítica, sensível e cidadã dos sujeitos.

Ainda, conforme está apresentado nos PCN dois termos se consolidam, são indissociáveis e flexíveis quando se ressalva a arte como área do conhecimento: criar e conhecer. Isso porque o conhecimento da arte possibilita que os educandos desenvolvam uma dimensão poética da compreensão sobre o mundo e sobre o contexto em que vive. Afinal “[...] a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível” (BRASIL, 1998, p. 20). A flexibilidade, neste sentido, aparece como uma das condições essenciais para aprender.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais situa a área de Arte como um conhecimento que: “envolve tanto a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico” (BRASIL, 1998, p. 43). Este documento mostra que aprender arte envolve produção artística pelos educandos; revela meios com os quais estes possam compreender o que fazem e o que os outros fazem no contato com o fenômeno artístico, visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações; e, apresenta maneiras de favorecer ao educando o desenvolvimento da percepção estética. As cogitações contidas nos PCN levam-nos a compreender que,

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1998, p.19).

O que fica nítido é que a Arte sem dúvida tem um papel inovador, perceptivo e imaginativo na vida dos sujeitos. Ao comunicar-se com a arte e através da arte o educando tem a possibilidade de conhecer sua realidade, sua cultura, conhecer outras realidades, outras culturas e, criar de maneira poética e crítica um produto a partir de sua visão sobre o conhecimento apreendido/percebido. Afinal, a arte nasce de uma ideia gerada no contexto vivencial, seu espaço de visibilidade e transformação ocorre ainda que e, mesmo em condições de riscos e vulnerabilidades.

Essa discussão em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais se coloca na perspectiva da educação de jovens e adultos, especificamente, quando se ressalta que a arte contribui na e para a ampliação da própria expressão, da capacidade de argumentar, de defender ideias, de estabelecer atitudes críticas, de organizar o pensamento do educando adulto, jovem e/ou idoso. Este, ao refletir sobre a produção e sobre a fruição de produtos artísticos, terá oportunidades de fazer leituras da realidade, de conhecer possibilidades diferenciadas e de significá-la. As Propostas Curriculares para o ensino de Arte na EJA colocam essa questão em evidência sendo que, entre seus principais objetivos está a advertência sobre a necessidade do educando da EJA:

Compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas. Encontrar canais de expressão e comunicação para ideias, sentimentos e vivências, desenvolvendo imaginação, percepção, pesquisa pessoal e/ou grupal, tendo a arte como linguagem, contribui no desenvolvimento afetivo, cognitivo, estético e artístico do aluno da EJA (BRASIL, 2002, p.137).

Em suma, o que se propõe é que o educando jovem, adulto, ou idoso possa explorar as possibilidades de cada linguagem artística, reconhecer que essas linguagens fazem parte da sua experiência de vida e, ampliar seu repertório expressivo e sua capacidade de compreensão do mundo. Atendendo às perspectivas dos PCN, uma ressalva importante é apresentada nas Propostas Curriculares para o ensino de Arte na EJA: “vale a pena proporcionar aos alunos jovens e adultos situações que lhes permitam compreender e refletir sobre os diferentes âmbitos da arte, ajudando-os a compreender a arte não apenas como lazer ou consumo, mas como área do conhecimento e como atividade profissional” (BRASIL, 2002, p.139).

Ainda, como estabelecido neste mesmo documento, precisamos levar em conta que ao vivenciar a arte e os processos artísticos, em sua essência, o educando da EJA tem a possibilidade de: conhecer a arte na história de povos e países; compreender melhor os âmbitos da arte nas diferentes culturas; e poder entender o artista como trabalhador. Para tanto, ainda conforme descrito nas PC de artes para a EJA: “[...] uma boa sugestão consiste na promoção de encontros com trabalhadores artistas, para conhecer seus processos, aspirações, dificuldades, obstáculos, produções”, pois, “essa prática contribui para que o aluno transponha as barreiras do senso comum e amplie sua visão estética e crítica de mundo” (BRASIL, 2002, p.139).

Mas, será que no cotidiano da escola todas essas pretensões apontadas nos PCN estão sendo atendidas? Quais são os pontos centrais da discussão sobre a veracidade e aplicabilidade dos PCN de arte na EJA? Que inscrições possíveis podem ser produzidas na vida dos educandos jovens, adultos e idosos a partir do conhecimento das linguagens artísticas como propõe os PCN? Existem benefícios do conhecimento da arte para os educandos como predizem os PCN, ou o que está descrito são apenas informações? Tentamos aqui esclarecer e aprofundar alguns destes pontos:

### 5.2.1 O cotidiano da escola e pretensões apontadas nos PCN: um atendimento possível?

O conceito de arte para a EJA conforme apresenta os PCN recai no sentido de que esta é um meio de ampliar nos educandos suas possibilidades de participação social e cultural de forma crítica, criadora e autônoma (BRASIL, 2002). Assim, não é simplesmente, explodir o conceito de arte, mas, permitir que os educandos jovens, adultos e idosos participem do poder de criação e comunicação que a arte institui. O que se pretende com os PCN é autorizar aos professores formadores a desenvolverem junto aos educandos formas de identificar, investigar e organizar informações sobre arte na história, afim de que estes sejam capazes de estabelecer um diálogo entre as poéticas das artes. Nas Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos ressalta-se:

Ao perceber a variedade de produtos artísticos, respeitando e conhecendo concepções estéticas presentes na história de diferentes culturas e etnias, vê se abrirem caminhos para um “pensar em arte”, para que possa refletir e construir seu conhecimento com um olhar sensível, atento, inteligente, aberto à variedade cultural, quebrando preconceitos (BRASIL, 2002, p. 139).

A maioria dos professores de Arte da EJA das esferas municipal e estadual tenta concretizar o que propõem os PCN: desenvolver junto com seus educandos maneiras para que cada um possa construir o seu conhecimento; refletir e pensar em arte com um olhar sensível, inteligente e crítico. Todavia, nem sempre o cotidiano da escola é favorável. Com esta pesquisa sobre a importância da arte na construção do conhecimento do educando da EJA, conseguimos observar que alguns professores consideram que diversos fatores dificultam essa efetivação. Dentre estes: a frequência irregular dos educandos impede que ocorra um acompanhamento ativo e eficiente com todos os educandos; a classe mista, ou seja, composta de educandos com diferentes dificuldades de aprendizagem; e a falta de materiais e de uma sala adequada/apropriada para se trabalhar especificamente com arte, foram os mais frequentes.

Ainda assim, os professores tentam burlar os contra a fim de atender o que preconiza os PCN: promover o desenvolvimento do cidadão em diversas instâncias de sua formação. Esses professores de Artes enfatizam as linguagens artísticas, sobretudo as artes visuais ou artes plásticas, na educação de jovens e adultos, procurando, como indica os PCN: “identificar a diversidade e inter-relações de elementos da linguagem visual que se encontra em múltiplas realidades – vitrines, cenário, roupas, adereços, objetos domésticos, movimentos corporais, meios

de comunicação –” (BRASIL, 1998, p. 65), de tal maneira que possam perceber e analisá-los criticamente. O ideal, neste sentido é possibilitar aos educandos compreenderem que convivemos com variadas formas de linguagem visual, estes, deste modo, ampliam e apreendem formas de leitura de imagens.

### **5.2.2 Pontos centrais da discussão sobre a veracidade e aplicabilidade dos PCN de arte na EJA**

As estratégias adotadas nos PCN de arte referem-se ao desenvolvimento dos sujeitos considerando-se as perspectivas do engendrar, do perceber e do difundir. Sendo que, dentre os diversos pontos que podem ser chamados de fundamentais no que concerne à veracidade deste documento destacam-se: a) a arte põe em evidência as experiências expressivas dos sujeitos; b) a reflexão e os conhecimentos sobre as diversas linguagens artísticas permite aos sujeitos ampliar seus ensaios formativos; c) novas ações, novas possibilidades, novos protagonismos podem ser proporcionados aos sujeitos por meio das artes; d) há maior apreensão e melhor aprendizagem do conhecimento artístico quando nos contextos escolares enfatiza-se a interação destes com os conteúdos vivenciais; e) ao comunicar-se com a arte os sujeitos fertilizam experiências criativas; f) o ensino da Arte está contido ao desenvolvimento do sujeito valorizando suas formas de expressão e sua compreensão do mundo.

Todos esses pontos destacados nos PCN de arte tramitam pela veridicidade e pela concepção crítica da educação, claro. De fato, “[...] por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica”, como ressalta Barbosa (2002, p.18). Corroborando com esta autora, Fusari e Ferraz (1992, p.42) grifam: “na concepção crítica a educação e a escola são partes integrantes da totalidade social. Percebemos ser papel da escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissociavelmente ligados às realidades sociais”. Tais ponderações viabilizam o que se aspira com as ressalvas apresentadas nos PCN de arte na educação: impulsionar a elaboração de saberes e conhecimentos, oportunizando os educandos a pensar criticamente e compreender questões pautadas nas linguagens artísticas e suas relações com o meio ambiente ou espaço vivencial.

Para complementar essa estimativa Maturana, pesquisador da teoria poiética, fundamentada na biologia da educação, no texto *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*, afirma que,

O educador se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o viver da comunidade em que vivem (MATURANA, 2002, p.29)

Certamente, essas palavras convergem aos alvitramentos contidos nos PCN. É através da relação do sujeito com o meio, com os outros seres vivos, com outros conhecimentos, que este promove sua aprendizagem, transformação, formação artística e estética, e a sua participação na sociedade. Na caracterização geral e eixos de aprendizagem com relação aos conteúdos de Artes apresentados nos PCN, destaca-se que estes devem ser organizados de forma que possam atender às aprendizagens, possibilitando aos educandos dominar o conhecimento estético e artístico, seja pelo fazer, seja no desenvolvimento do seu processo criador, seja no contato com manifestações culturais ou com obras de arte. Sendo que três eixos norteadores estão articulados na prática: apreciar, produzir e contextualizar e, cada escola tem liberdade para desenvolver esses eixos em conformidade com o seu contexto educacional. Assim sendo, os PCN (BRASIL, 1998, p. 50) apresentam as seguintes caracterizações:

- Apreciar - refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.
- Produzir - refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.
- Contextualizar - é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades.

O foco de atenção de acordo com perspectivas apresentadas no PCN é, portanto, que a realização das aulas de Arte convirja para o desenvolvimento destes três eixos norteadores. Sendo

importante considerar no desenvolvimento prático e teórico dessas aulas, que: “as pessoas, no caso, os alunos, estarão aprendendo arte à medida que forem capazes de perceber, agir efetivamente em arte e compreendê-la não apenas como objeto, mas como campo de sentido e âmbito perceptivo, sensível e cognitivo” (BRASIL, 1998, p. 50). Para os PCN é isso que caracteriza a ação educacional com o ensino da Arte.

Tais reflexões refletem as assertivas e os pontos principais propostos nos PCN de arte tanto para o ensino básico, como para o ensino médio e também para a EJA como instância desses ensinamentos. Nesta concepção, os PCN de arte viabilizam dar tanto aos professores como aos educandos estratégias com as quais estes possam compreender a arte e deixar fluir diferentes expressões artísticas.

### **5.2.3 Inscrições possíveis produzidas na vida dos educandos jovens, adultos e idosos a partir do conhecimento das linguagens artísticas como propõe os PCN**

É importante frisar que há necessidade de reconhecermos que o conhecimento das linguagens artísticas promove inscrições possíveis na vida dos educandos jovens, adultos e idosos, como propõe os PCN. Esta questão está ligada a outra: da necessidade premente por uma formação vinculada ao desenvolvimento de níveis plenos de autonomia, cidadania e cultura.

Estudiosos como Freire (1996), Martins (2012), Fleck (2004), Oliveira (2014) e Brandão (2008) esclarecem conceitos e significados desses termos. O termo autonomia origina-se do grego *autonomos*, que significa autogoverno, governar-se a si próprio (Martins, 2012). Esta palavra é composta pelo adjetivo pronominal *autós* que significa “o mesmo” e “por si mesmo” e pelo substantivo *nómos*, que significa “compartilha”, como explica Fleck (2004). Para este estudioso o conceito de autonomia está totalmente relacionado ao conceito e/ou ideia de cidadania, sendo que a autonomia se coloca como uma condição essencial para o exercício da cidadania. A autonomia, neste sentido, pode ser entendida como sendo “[...] a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter” (FLECK, 2004, p.36).

Freire (1996) também discute que autonomia se relaciona com a ideia de respeito ao ser do outro e, à possibilidade de transgressão no sentido de viabilizar a liberdade com ética e dialogicidade. Este pedagogo põe a autonomia como um fundamento indispensável tanto à prática educativa como ao próprio processo de formação dos sujeitos, pois, por meio desta se

desenvolve posturas políticas e estabelecem-se novas relações entre os sujeitos. O termo autonomia, portanto está diretamente atrelado à ideia de participação social, de democracia, e de participação política. Chico de Oliveira em entrevista publicada no site da *POLIS* em 2014 sob a temática “o que é a formação para a cidadania” corrobora dizendo que,

Um caminho seria a gente tentar fazer uma definição que não é de ausência, nem de carências, mas é uma definição de plenitude. Cidadania seria uma espécie de estado de espírito em que um cidadão fosse alguém dentro da sociedade – evidentemente que não haveria cidadão fora dela –, fosse alguém que estivesse em pleno gozo de sua autonomia, e esse gozo de sua autonomia não fosse um gozo passivo, mas sim um gozo ativo, de plena capacidade de intervir nos negócios da sociedade, e através de outras mediações, intervir também nos negócios do Estado que regula a sociedade da qual ele faz parte. Isso na concepção ativa de cidadania, não apenas de quem recebe, mas na verdade de um ator que usa seus recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar no espaço público (OLIVEIRA, 2014, p.1).

Em outras palavras a formação para a cidadania está intrinsecamente ligada à ideia do desenvolvimento da plena autonomia de cada sujeito. Este estando, portanto, apto a interagir nas negociações tanto do Estado como da sociedade. Oliveira (2014) define a cidadania como um: “estado pleno de autonomia”, na qual cada pessoa tem o direito de querer, saber escolher e efetivar suas escolhas. Todavia, esta afirmação não se constitui fielmente, pois, o cidadão de fato efetiva sua cidadania mediada por instituições. São estas ainda no dizer de Oliveira que: “compõem a armadura material dos direitos da cidadania”. Há, neste sentido, uma necessidade de reinventar tais instituições a fim de que se promova de fato a autonomia dos sujeitos.

Cidadania vem do latim *civitas*, que significa cidade. O termo cidadania foi utilizado primeiro na Roma antiga para expressar os direitos que uma pessoa possuía e/ou podia exercer e a situação política desta. Cidadania, neste sentido, expressa um conjunto de direitos que dá a cada pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida social e do governo.

Quanto ao termo cultura vem do latim *colere* e significa cultivar. Cultura, genericamente, remete ao conhecimento, às crenças, a moral, a lei, a arte, aos costumes, às habilidades e aos hábitos desenvolvidos pelos sujeitos seja na formação de seu próprio ser, seja em família, seja como componente de uma sociedade. Brandão (2008) destaca que cultura é um conjunto múltiplo de maneiras de produzir sentido, estando aí imbricadas diversas formas de viver, de ser, de falar, de sentir, de pensar, de constituir conhecimentos e de expressar saberes, sendo que, por isso mesmo não existe pessoa sem cultura, e nem tampouco existe apenas uma só cultura, mas diversas culturas. Pois,

Culturas não envolvem apenas as coisas materiais do mundo com que criamos o entorno “fabricado” de nossas sociedades: casas, casacos, canetas, comidas, carros e computadores. Sim, em boa parte a experiência da cultura está no que nós fazemos ao transformarmos as coisas da natureza em objetos da cultura, através do trabalho. A cultura está contida em tudo e está entretecida com tudo aquilo em que nós nos transformamos ao criarmos as nossas formas próprias – simbólicas e reflexivas – de convivermos uns com os outros, em e entre nossas vidas. Vidas vividas, de um modo ou de outro, dentro de esferas e domínios de alguma vida social (BRANDÃO, 2008, p. 31).

Isto evidencia que a cultura envolve criação, transformação de si, do meio material e/ou natural, e produção. Por isso, o autor supracitado explica que: “a cultura existe nas diversas maneiras por meio das quais criamos e recriamos as teias, as tessituras e os tecidos sociais de símbolos e de significados que atribuímos a nós próprios, às nossas vidas e ao nosso mundo”. Assim diz este estudioso, a educação ganharia mais se “[...] ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar pessoas” (BRANDÃO, 2008, p. 31 e 37).

Para este ainda, “[...] um dos passos nesta direção seria o de reintegrar e fazer interagirem as diferentes criações culturais do espírito humano, com um mesmo valor. Ensinar a pensar e sensibilizar o pensamento entretecendo a matemática e a música, a gramática e a poesia, a filosofia e a física”. Por este mesmo adverte que, cada um de nós é uma fonte única e original de saber e de sentido, qualquer que seja nosso grau e vocação de estudos escolares ou extraescolares. Ou seja, todos os sujeitos são produtores e criadores de cultura; cada pessoa é em si pode originar uma cultura.

Percebemos, portanto, o quanto é importante esta discussão sobre esses alvos da educação enfatizados nos PCN. Não há como negar, que autonomia, cidadania e cultura estão totalmente conectadas, as cogitações a respeito dessas implicações exercem profundo poder quando se trata de educação. A promoção de todas estas, conduzem-nos às finalidades da educação: ampliar nos sujeitos possibilidades de atuação, participação política, compartilhamento de interesses em prol de um bem estar comum, criação e busca do conhecimento, redescobrir o valor do humano e de desenvolver formas mais humanas de conviver.

Ora, os PCN de arte colocam em discussão o desenvolvimento desses desígnios da educação. Ressalta ser crucial a cada sujeito educando: “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética,

estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 7).

Esse prognóstico conduz-nos também ao que requer o Título II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que no inciso II do Art. 3º da Lei 9.394/96 que dentre os princípios propostos, diz: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; e, no Título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, no Art. 4º, inciso V da mesma Lei, ressalta-se que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Tais considerações corrobora com explanações oferecidas pelo Relatório final apresentado no Encontro da região nordeste preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Salvador no ano de 2008,

Um currículo para EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular, não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados (BRASIL, 2008, p. 35).

Quando falamos em currículo e em parâmetros curriculares para a EJA, colocamos nossas reflexões diante de prováveis configurações que podem ser proporcionadas à vida dos sujeitos. Discorremos, portanto, de uma tarefa que envolve não apenas professores e estudantes, mas também outras instâncias responsáveis pela gestão do conhecimento, como a escola contextualizada com a sociedade, o estado e o município. Ou seja, uma vez que a escola articula-se à sociedade, ao Estado e/ou ao Município procurando rever e resolver questões incidentes no contexto vivencial que afetam o processo de aprendizagem do educando, certamente o mais breve se efetiva o que se propõem nos PCN.

É neste sentido que os PCN instauram a classificação de três tipos de conteúdos que podem ser gerados com a Arte: conceitual, procedimentais e atitudinais. Vejamos no Quadro 8 ao que se referem cada um e algumas inscrições que proporcionam:

Quadro 8 – Classificação de três tipos de conteúdos gerados com a Arte de acordo com os PCN – 1998

Conteúdo	Definição	Inscrições possíveis
Conceituais	São aqueles ligados ao âmbito cognitivo do saber, englobando saberes relativos a fatos, conceitos e princípios.	Representação; comunicação; formas visuais; contextos sociopolíticos e socioculturais das manifestações de danças populares; músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais; acervo; elementos que envolvem a produção de uma cena: atuação, coordenação de cenas, cenário, iluminação e sonorização.
Procedimentais	São aqueles ligados ao saber fazer.	Produção artística visual em espaços diversos como desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros; preparação técnica do corpo para poder dançar; improvisação, composição e interpretação, desenvolvendo percepção auditiva, imaginação e memórias musicais; observação e análise constantes dos produtos das cenas em função do caráter inacabado da cena teatral.
Atitudinais	São aqueles ligados a saber ser e saber ser no convívio com o outro.	Autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar arte; desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e autocrítica nas tomadas de decisão em relação às produções pessoais; interesse e respeito pela própria produção e também pelo que os colegas e outras pessoas criam em distintas culturas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PCN

Embora cada um desses três conteúdos seja independente, pode haver uma articulação e/ou envolvimento entre eles. Até porque, põem em xeque diferentes âmbitos do saber: saber cognitivo, saber fazer, saber ser, saber conviver. Um exemplo apresentado nos PCN esclarece essa ressalva: “a pintura pode ser tratada em uma perspectiva conceitual – o que é e o que foi pintura na história da arte –, procedimental – como fazer pintura mural, pintura em têmpera – ou atitudinal – o valor das pinturas nas sociedades pré-históricas –.” (BRASIL, 1998, p. 141). Ou seja, trata-se de um mesmo assunto, neste caso a pintura, porém cada conteúdo é desenvolvido com foco diferenciado.

Por isso, os PCN ressaltam que as linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – embora sejam de campos específicos, com conteúdos e objetivos distintos, precisam ser considerados ao elaborar os planejamentos, planos e projetos, pois estão correlacionadas, ao mesmo tempo em que se estabelece a interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento (BRASIL, 1998). Isso deve acontecer não como uma polivalência, mas como um projeto coletivo e integrativo, como uma arte proposicional, tal qual nossa proposta de intervenção do estudo das

artes nas escolas públicas de Salvador direcionada aqui nesta pesquisa. Até porque, de acordo com os PCN: “em sua construção, o projeto educativo da escola traz em seu âmbito propostas de trabalhos integrados com toda a equipe escolar – cada uma das áreas participa com sua essência, sem se descaracterizar ou ser instrumento para o ensino da outra” (BRASIL, 1998, p. 145).

Toda essa discussão tecida sob a luz dos PCN viabiliza compreender que é fundamental para o educando da EJA vivenciar o conhecimento que é peculiar à arte em geral e, às artes plásticas e/ou visuais, especificamente. Tendo em vista que, dentre os objetivos do trabalho com artes plásticas e/ou visuais na EJA se destacam os relacionados a seguir:

- Desenvolver uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros, valorizando e respeitando a diversidade artística e estética;
- Expressar, representar ideias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais, desenvolvendo trabalhos individuais e grupais;
- Construir, expressar e comunicar-se em artes plásticas e visuais, articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão, e observando o próprio percurso de criação e suas conexões com o de outros.

Estes objetivos colocam em pauta tanto o desenvolvimento do pensamento crítico do educando como o desenvolvimento de sua criatividade e inteligência já que põe em evidência a capacidade deste de relacionar-se e adaptar-se ao mundo ao seu redor, de envolver-se com várias formas de criação e de expressão, de aprender com as experiências. No trabalho desenvolvido com as artes, portanto, está imbricado em habilidades intelectuais e estéticas, traços de personalidade e, surgimento de ideias criativas.

Assim, mesmo com esta pujança organizada nos PCN, não seria possível aqui abarcar, com rigor necessário, todas as inscrições possíveis que podem ser produzidas na vida dos educandos jovens, adultos e idosos a partir do conhecimento das linguagens artísticas como propõe os PCN, porém podemos pressupor que existem benefícios do conhecimento da arte para os educandos.

#### **5.2.4 Existem benefícios do conhecimento da arte para os educandos como predizem os PCN, ou o que está descrito são apenas informações?**

Conforme delineado acima, muitos benefícios podem ser proporcionados aos educandos da EJA com o ensino da Arte. Os PCN colocam em evidência, impactos significativos que podem ser gerados na vida dos sujeitos por meio das artes. Sendo que, “o trabalho essencial do professor é entender a experiência dos alunos, com seus aspectos afetivos, desejos existenciais, hábitos de pensamento, costumes e valores, e atuar a partir dessa sua compreensão” (BRASIL, 2002, p.179). Pois, “a mola propulsora” dos trabalhos de Arte nas escolas da EJA deve ser as específicas realidades, os contextos vivenciais, as experiências de vida e as tradições culturais do educando. Em suma, as propostas apresentadas nos PCN estão para além de simplesmente apresentar informações, o que fica claro neste documento é que,

O campo é vastíssimo e não há fórmulas prontas e testadas; cada realidade necessita de uma ação, um movimento. No entanto, cabe ao professor respeitar, observar e encaminhar o fazer artístico, apoiando-se na pesquisa, na reflexão e na criatividade durante esse processo. Ele deve procurar desbravar o universo da comunidade, da cidade e da região em que se situa a escola, mas sem ficar restrito a ele – levando o aluno a conhecer, fazer e compreender outras formas estéticas e culturais (BRASIL, 2002, p. 179).

Ou seja, podemos afirmar que o processo de aprendizagem de arte gestado na EJA deve ter como projeção a pesquisa, a reflexão e a criatividade. Justamente com a incidência dessas projeções ampliam-se possibilidades de surgir importantes inovações e benefícios para os educandos. Os PCN destacam que, o jovem, o adulto e o idoso, na maioria das vezes, se interessam em ampliar seu repertório, seu conhecimento de arte, e seu fazer artístico, todavia é necessário que estes sujeitos da EJA tenham uma oportunidade de entrar em contato com a arte, perceber que este campo do conhecimento não está inacessível e nem tampouco ao longe do seu padrão sociocultural. Por isso, nas Propostas Curriculares descreve-se que “desenvolver uma prática artística sistemática, de cunho reflexivo, apreciativo e contextualizador pode se tornar uma forma de promover a cultura, a criação, o pensamento artístico e a sensibilidade estética, para que o aluno consiga elaborar e ampliar seu universo estético e artístico” (BRASIL, 2002, p.179).

No entanto, todo esse incremento só será possível se o processo de aprendizagem e/ou de construção de conhecimentos for concebido como um processo de articulação entre os saberes,

seja este do professor, seja do educando, seja do contexto. Esta articulação certamente permitirá/possibilitará outras construções: a da formação estética do educando; a da construção da cidadania, como prevê os PCN. Há, pois, uma ênfase coerente neste documento,

Ao elaborar e conduzir seu programa de Arte o professor precisa também considerar seu próprio saber artístico, estético e pedagógico. Este, em toda sua forma, será o elo de ligação entre o que o aluno irá saber e fazer e o que o professor pretende ensinar. É fundamental para o aprendizado do aluno a maneira como o professor pensa, articula, age e enfrenta os desafios de seu próprio saber, e portanto sua inteligência criativa e afetiva. O universo do professor, revelado quando estabelece seu programa e quando interage com o aluno na sala de aula, seu modo de pensar os problemas e conteúdos do trabalho artístico devem estar a serviço desse processo de aprendizado, como elementos catalisadores, estimuladores da ação e do desenvolvimento do aluno, de acordo com sua idade e com o grupo social a que pertence (BRASIL, 2002, p.179).

No acontecer da práxis e da prática pedagógica, neste sentido, a construção de conhecimentos na EJA com o ensino da Arte aparece como um processo coletivo e ao mesmo tempo individual, prático e também tecnológico, onde o professor não pode desconsiderar nenhum conhecimento, seja este pueril e elementar ou complexo. Há também de se considerar que o educando da EJA não é um artista por profissão, mas poderá se tornar, e, é nesta relação de construção/constituição de conhecimentos, na qual diversas formas de saber estão imbricados, que os educandos jovens, adultos, idosos irão ampliar seus potenciais de interpretação e criação. Esta é, pois, uma relação intrínseca.

Na verdade, nem tudo está resolvido com a publicação dos PCN para o ensino da Arte. O que se definiu com este documento, passou a ser a base na qual se assentam os principais aportes que subsidiam/subsidiarão as práxis e práticas pedagógicas. O que mais interessa, entretanto, é saber que a aplicação efetiva dos PCN permitirá maiores opções de escolha tanto para os professores formadores como para os educandos. É isso que procuramos evidenciar com nossa proposta de intervenção. Assim, dando prosseguimento a esta discussão a respeito da importância da arte na construção do conhecimento do educando da EJA, no próximo capítulo apresentamos uma análise a partir dos dados pesquisados.

## 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa da nossa pesquisa apresentamos os dados a partir de uma interpretação crítica e avaliação dos mesmos, com o intuito não apenas de conhecermos a realidade pesquisada, mas, sobretudo de gerar possibilidades de estabelecermos e assumirmos configurações mais eficientes para o protagonismo da arte na Educação de Jovens e Adultos. Pois, assim diz tão eficazmente Freire (1996, p.45) “[...] conhecer não é, de fato adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica”. Não podemos esquecer suas palavras.

Afinal: “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”, como bem ressalta Freire (1996, p.45). Dessa maneira, ao pesquisarmos uma dada realidade educacional vivenciamos o desafio de compreendê-la, de desvelar as relações de aprendizado ali implicadas. Enfim, vivenciamos o desafio de compartilhar um olhar diferenciado e compromissado com tal contexto.

No mesmo sentido, nos valemos também das palavras de Leite (2005, p. 491) que destaca “o processo formativo tem origem no encontro do eu com os outros e vice-versa e, através destes com suas múltiplas vivências”. Ou seja, é nesse encontro dialógico que acontece o desenvolvimento dos sujeitos, sendo assim, “[...] a formação se confunde com transformação, construção/desconstrução, re-criação, experiência” (LEITE, 2005, p. 491). Tomando a pesquisa como um processo de formação, podemos dizer que prevalece nesta uma dimensão formativa, elucidativa e transformativa. Pesquisar e apresentar os dados interpretados, portanto é fazer aflorar possibilidades de abertura para novos pensares, novas aprendizagens, novas intervenções, ainda que nesta concepção, inevitavelmente, corramos riscos. Como nas palavras de Freire (1996, p.25; p.77): “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...) e aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

O pesquisador, desse modo, se coloca num patamar de vivência e envolvimento com o contexto pesquisado e com sua temática de estudo. Nos próximos tópicos trazemos a baila este

nosso envolvimento, destacando experiências dos professores formadores, dos educandos e suas visões quanto ao ensino/estudo da Arte na EJA; apresentamos também algumas possibilidades de crescimento e maturação dos educandos jovens, adultos e idosos nas aulas de Arte; destacamos a necessidade de metodologias mais dinâmicas; e, por fim dando abertura para novas cogitações tecemos uma reflexão sobre a dimensão ética na Educação de Jovens e Adultos a partir do ensino da Arte.

## 6.1 VIVÊNCIA E ENVOLVIMENTO DA PESQUISADORA

O ser humano não se constitui fora de um contexto histórico, mas, é neste contexto e, fundamentalmente neste, que cada sujeito desenvolve-se. É dentro de um contexto sócio-histórico-cultural que os sujeitos adquirem, vivenciam e revelam experiências. Desse modo, ao criar conhecimentos produzindo sentidos, as pessoas configuram conteúdos de vida. Ostrower (1987, p. 38) atesta que “[...] o contexto essencial, que não deve ser esquecido ou relegado, é o do homem, pois todos os acontecimentos, tudo o que nos possa afetar e o que possamos querer saber, têm em comum o homem e a cultura humana. Estão ligados no vivenciar da vida”.

Foi neste sentido que estivemos implicados nesta pesquisa. Em cada etapa procuramos exprimir publicamente preocupações e desejos em prol de certos direitos quanto à Educação de Jovens e Adultos, como também quanto à relevância da importância da arte nesta modalidade da educação básica. No decorrer da pesquisa ficou manifesto nossa inquietação, nosso desejo de transformação e nossa sensibilidade artística quanto à temática aqui discutida e oportunamente defendida. Pensando com Santos (2009, p. 60-61) temos que a “[...] vida cotidiana também é ao seu modo realização do humano; e na sensibilidade o mundo desperta como gozo”. Assim aconteceu.

A configuração desta pesquisa envolveu realização, sensibilidade e gozo, já que como artista educadora foi possível patentear de forma crítica e num só tempo sensível nosso mais puro desejo de proporcionar um bem estar para os sujeitos da EJA e de valorizar o ensino/estudo da Arte na rede pública de ensino em Salvador e isso ficou evidenciado também em nossas criações plásticas produzidas durante o percurso da pesquisa, gerando um sentido.

Podemos, portanto dizer, que os conhecimentos produzidos pelos sujeitos refletem o envolvimento com sua própria existência. Sendo assim, o conhecimento, como sentido, constitui-

se na dinâmica da participação do sujeito na sociedade, seja apresentando suas escolhas, suas dúvidas, suas possíveis resoluções, seus conflitos; seja apresentando/manifestando suas possibilidades/necessidades de criação/alteração. Os sentidos desse modo estão atrelados, inevitável e essencialmente ao seu viver.

Como professora da Educação de Jovens e Adultos e também como artista, frequentemente em interação com os educandos nas aulas de Arte sentimos a necessidade de que estes não apenas criassem conhecimentos e desenvolvessem a capacidade criativa, mais, sobretudo, que se desenvolvessem em suas múltiplas dimensões envolvendo aí o emocional, o social e o intelectual. O foco dessa necessidade apresenta como fundamento a geração de uma prática pedagógica na qual o estudante além de criar conhecimentos, gera também condições de bem viver para sua comunidade, de maneira que este colabora tanto no processo de sua própria aprendizagem como também no de sua comunidade.

Nesta pesquisa tratamos da construção de conhecimentos. Mas, o que vem a ser conhecimento? De qual lugar versamos sobre tal construção? A filósofa Marilena Chauí (2002, p.112) destaca que conhecer é “[...] passar da aparência a essência, da opinião ao conceito, do ponto de vista individual a ideia universal de cada um dos seres e de cada um dos valores da vida moral e política”. Para esta filósofa as fontes e formas do conhecimento são: sensorial, percepção, imaginação, memória, linguagem, raciocínio e intuição intelectual. Sendo que por meio dessas fontes e formas do conhecimento, cada sujeito pode manifestar-se como “sujeito do conhecimento” ou “consciência reflexiva”, e mais, este: “formando-se como atividade de análise e síntese, de representação e significação voltadas para a explicação, descrição e interpretação da realidade e das outras três esferas da vida consciente – a vida psíquica, moral e política –” (CHAUÍ, 2002, p. 118).

Abordamos a construção de conhecimentos segundo a epistemologia proposicional, crendo que este caráter confirma a articulação da arte com os processos tecnológicos e com a educação. Para explicar esse caráter proposicional da arte recorreremos ao pedagogo Lima Jr. (2004) e à artista plástica Tessler (2002). O pedagogo debate a epistemologia proposicional como metáfora, na qual a produção de conhecimentos possui caráter transitório, contextual e complexo. Em sua concepção cada saber ganha estatuto de conhecimento e, é no âmbito dos contextos existenciais, condicionados e marcados pelo espaço-tempo que a criação acontece. Até porque,

“[...] conhecer é uma ação aberta, flexível, histórica, que acontece até certo ponto de modo rigoroso, previsível, consciente, estável, pois, ao mesmo tempo e a partir de certo ponto da situação, torna-se altamente criativo, original, fruto da imprevisibilidade e do caráter inusitado, irregular, caótico da situação contexto” (LIMA JR., 2004, p. 413 e p. 414).

Essa metáfora da epistemologia proposicional, para a produção/construção de conhecimentos, de acordo com este autor, considera que o potencial criador está na renovação do arquétipo original incluindo sonhos, desejos, fantasias do sujeito entrelaçado e atualizado no contexto histórico vivencial com a “[...] possibilidade do transitar e da interação entre os saberes, num jogo aberto entre as racionalidades distintas como um novo momento de instituição histórico-social do conhecimento” (ibidem). Assim explica:

Mas, sem perder de vista seu caráter de atualização histórica, ao modo de uma nova inscrição do arquétipo original, que embora venha à superfície da histórica numa forma concreta de conhecimento, como satisfação parcial da busca de sentido e de explicação da vida e do real, tem também seu lado de fantasia e de delírio, porque a vida e a realidade, e o próprio modo de conhecer, são transitórios, sujeitos aos imprevistos e à dinâmica interminável da história (LIMA JR., 2004, p. 413).

A criação neste sentido flui com a dinâmica do devir, num contexto local e, em constante virtualização. Ou seja, o sujeito – em nosso estudo o educando da EJA – em seu processo criativo imbricado com o contexto, cria, comunica, inventa, e se relaciona com outros diversos de si. O conhecimento então, como revela Lima Jr. (2005, p. 55) “[...] surge como veículo do processo criativo da mente humana, com suas redes internas, entrelaçadas na rede externa do social e do cosmos do qual participa”. A criação, portanto, flui na diversidade sendo que o desafio do conhecimento hoje é a virtualização, ou seja, ele mesmo existindo como possibilidade e atualização singular.

A artista plástica Elida Tessler (2002), no livro *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas* aponta que na contemporaneidade estamos sempre buscando ultrapassar limites, sendo que a arte, como todo e qualquer campo do conhecimento, produz categorias e, embora tenhamos os conhecidos estatutos de pintura, escultura, gravura, desenho, fotografia e cerâmica, exemplos de artes visuais, vamos mais longe. Ou seja, podemos “[...] também pensar na música, na dança, no teatro, na poesia, já que encontramos as palavras na pintura, a cor nos cenários e figurinos do teatro, as formas na dança, os volumes densos e esbeltos volumes na música” (TESSLER, 2002, p. 107). Esse destaque leva-nos a reconhecer que o

caráter proposicional da arte na criação/construção de conhecimento incide, na perspectiva da virtualização e da transcendência tendo fundamento na diversidade, na multiplicidade e na multidisciplinaridade.

Essa explicação permite-nos compreender que a proposicionalidade está presente no próprio ser das criações – obras de arte, conhecimentos, seres humanos –. E, como enfatiza Tessler (2002, p. 107) “[...] a arte e a vida, mantendo-se aos seus olhos indissociáveis, fazem com que o discurso da obra e a história pessoal do artista encontrem-se sempre estreitamente imbricados”. Esta perspectiva permite-nos ‘navegar’ por um currículo de arte integrante, que permeia meandros da transdisciplinaridade e da multidisciplinaridade, pois possibilita que os saberes dialoguem criticamente, permitindo aos sujeitos participarem da realidade compreendendo-a, compreendendo a si próprio e gerando modificações, transformações, novos conhecimentos e criações.

Daí a importância da arte na construção de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos. Os processos criativos se configuram por meio de linguagens diversas. Confirmando essa ideia, Cunha (1998, p. 12) intensifica que conceber “[...] o conhecimento numa perspectiva de que o homem é um sujeito histórico, e levar em consideração que o homem é por natureza capaz de investigar, simplesmente por que pensa, tem dúvidas e vive”. Isso implica dizer que a partir da interligação do sujeito aos problemas prementes da humanidade, e do seu contexto vivencial, este se permite manifestar desejos, escolhas, crescimento, transformação, transfiguração e, sobretudo, atuação significativa em termos humanos.

O conhecimento/sentido produzido, porquanto, é resultante das interpretações e re-interpretações, a partir do que cada pessoa realiza/participa em seu convívio e a partir de si própria. Ostrower (1990, p. 19) denota que “[...] com este *um e* todo nosso vivemos, vivenciamos, e também criamos, com a personalidade inteira, com nossa sensibilidade e nossas potencialidades, com nossos conhecimentos e nossa experiência [...]”. Ou seja, a construção/criação de conhecimentos envolve a integração do sujeito em/com seu contexto vivencial. Desse modo, entendemos que para produzir de fato conhecimentos e sentidos, é necessário que o participante entre por inteiro no processo.

Entendemos que o conhecimento só fará sentido se estiver articulado com a própria existência humana contextualizada historicamente, dialogando com outras racionalidades, outras

modalidades de conhecimento e outras referências de vida. Não basta apenas pensar em criar, mas, sobretudo é necessário instaurar, legitimar os sujeitos participantes do processo de ensino como criadores.

Nessa dinâmica, portanto da criação na nossa contemporaneidade, é essencial que os diversos saberes dos sujeitos dialoguem tendo como intenção evidenciar o saber oriundo e necessário da/à práxis – dinâmica própria da vida e instância criadora de cada sujeito. O sujeito então, em seu contexto evidencia sua própria experiência, sua dinâmica interna revelada na produção de sentidos, pois atrela/entrelaça experiências singulares de vida, contexto vivencial, construção simbólica e conhecimento científico.

O conhecimento construído nesta emergência do diálogo e da interatividade, ao fazer dialogar – senso comum, conhecimentos científicos e outras produções simbólicas –, amplia a inteligência humana, permite renovar/transformar conteúdos e conhecimentos já adquiridos e ainda configurar/compor/criar novos conhecimentos e sentidos. Este diálogo/interação é essência mesma da produção/criação de conhecimentos e/ou obras de arte na contemporaneidade. Neste sentido, a seguir discutimos mais eficazmente esses pressupostos vivenciados e desenvolvidos na aula de Arte da EJA, tanto na visão do professor formador como do educando.

## 6.2 EXPERIÊNCIAS NAS AULAS DE ARTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASSOCIAÇÃO ENTRE CRIAÇÃO, ESTÉTICA, EXISTÊNCIA E RESPEITO À VIDA.

O contexto da aula de Artes e Atividades laborais envolve educação, saber acadêmico, cultura, criação, questões raciais e hierárquicas, relações humanas e, “saber em uso”, termo usado por Macedo (2013, p. 93) para expressar a integração entre “saber formativo” e “saber prático”, termos já explicados anteriormente. Neste sentido, não podemos negar que a Arte na EJA é, portanto, uma excelente estrutura de cunho pedagógico para se repensar não apenas suas categorias: experiência, autonomia, emancipação e mundo do trabalho, mas especialmente o gênero humano.

Entendemos que a Educação é uma forma de cultivar transformações, desenvolver processos de simbolização, criação, realização e cultura na vida humana. O gênero humano como destaca Gramsci (1987, p. 39), “[...] deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa - objetivos ou materiais - com os

quais o indivíduo está em relação ativa”. Nas aulas de Arte da EJA educandos e professores participam de um envolvimento de vivência, experiência e compreensão de estruturas resultantes da ação humana.

A experiência está entre princípios fundantes da Educação de Jovens e Adultos. Pensar neste princípio remete também pensar em criação. A experiência tem seu valor intensificado sempre que insurge relação e criação. Contudo, só há relação se um adapta-se à experiência do outro. A experiência, pois, revela que os conhecimentos historicamente acumulados não são hierarquizados, mas estão relacionados. E, aí, na relação predomina um compartilhamento de experiências, implicando, fundamentalmente, transformação. Essa ideia de experiência, criação e transformação está evidente nas aulas de Arte da EJA. A experiência é o ato ou efeito de experimentar (-se), experimento, prática de vida; e, experimentar, por sua vez, significa submeter à experiência, por em prática. Estes significados vão ao encontro do fundamento da arte: o fazer da obra.

Macedo (2013) destaca que a experiência esta imbricada de implicação, distanciamento, reflexão e formulação. Geralmente nas aulas de Arte os professores expõem para os educandos a necessidade de olhar o contexto de sua vivência, observar o mundo atual, interpretar fatos históricos, enfim refletir sobre estes para então enxergar, descobrir, perceber, possibilidades criativas implicadas. Corroborando, Ostrower (1986, p. 165), explica “[...] criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, pois a criação é um perene desdobramento e uma perene reestruturação”.

Sabendo disso podemos dizer que experiência, reflexão, reestruturação, portanto devem fazer parte das aulas de Artes e de Artes e Atividades laborais, pois toda configuração curricular parte de um repertório atribuído pelos/aos sujeitos. Neste, incluem-se vivências, conhecimentos, saberes. Durante a pesquisa aplicamos um questionário contendo dez perguntas sobre a importância da arte na Educação de Jovens e Adultos, a partir destas tecemos cinco configurações que fazem jus à ideia de criação, de experiência e de currículo: criação e arte, processo criativo na concepção do professor formador, currículo e arte, as classes da EJA e o material didático, interesse dos educandos e arte favorecendo o desenvolvimento humano. Para cada uma dessas apresentamos a seguir concepções na visão tanto dos professores formadores como dos educandos. Os dados analisados estão expostos em sua grande maioria de maneira generalística.

Preferimos não especificar a Escola pesquisada, mas o contexto da escola pública estadual e municipal.

### 6.2.1 Criação e Arte

Diversas concepções sobre o significado de criação e, sobre como a Arte enquanto processo criativo se desenvolve na sala de aula de EJA, foram apresentadas pelos professores formadores pesquisados. No quadro 9 destacamos sete concepções sobre o significado de criação na visão dos professores formadores de Artes da EJA. Vejamos:

Quadro 9 – O que significa criação?

CONCEPÇÃO DE CRIAÇÃO			
CONFIGURAÇÃO	PROFESSOR	FORMAÇÃO	REDE PÚBLICA
Deixar a imaginação fluir...	(A)	Educação Artística	Estadual
Envolve o pensar, reflexão, análise, novas ideias.	(B)	Ciências Biológicas	Estadual
A arte de transformar, produzir arte, a busca da identidade	(C)	Licenciatura em Filosofia	Estadual
É um processo evolutivo para executar algo novo. É compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência.	(D)	Licenciatura em Arte Visuais e Desenho	Municipal
É o ato de criar, produzir, realizar, transformar, imaginar, dedicar, ter talento.	(E)	Educação Artística ou Desenho	Municipal
Tudo aquilo que é produzido por nós mesmos em diferentes áreas da vida de uma pessoa, como um texto, uma peça teatral, uma paródia, ou uma confecção de materiais.	(F)	Licenciatura em Biologia	Estadual
É a capacidade que temos de elaborar uma composição artística.	(G)	Licenciada em História	Estadual

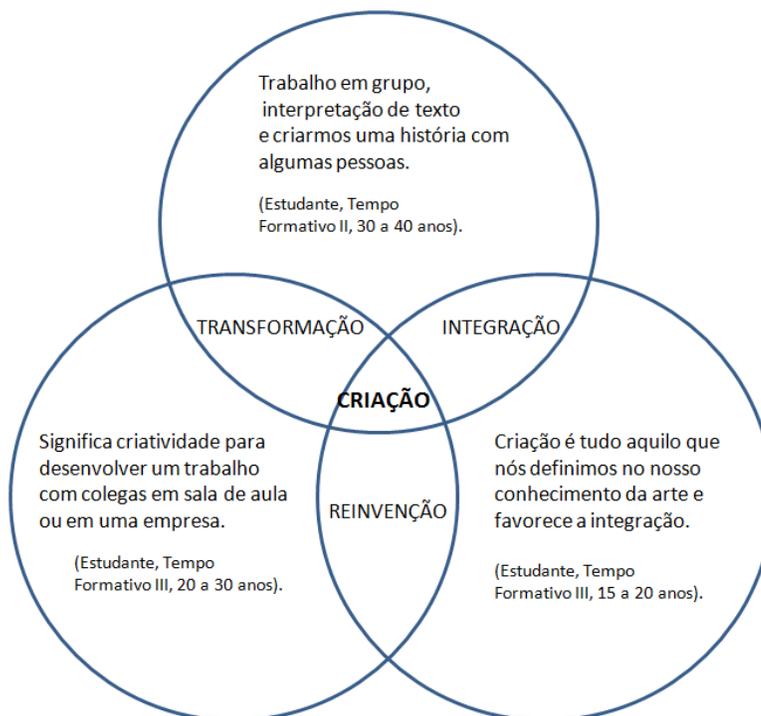
Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Dentre as concepções destacamos: “Tudo aquilo que é produzido por nós mesmos em diferentes áreas da vida de uma pessoa, como um texto, uma peça teatral, uma paródia, ou uma confecção de materiais”, apresentada pela professora (F) da rede pública estadual. E, “é um processo evolutivo para executar algo novo. É compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência”, suscitada pela professora (D) da rede municipal. Tanto a professora (F) quanto a professora (D) contemplam a ideia de que a criação é um processo desenvolvido pelas pessoas com o intuito de dar existência a algo novo, seja em qualquer área da vida.

Outros professores também enfatizam que a criação é compreendida como um ato em si de dar vida a algo novo. É o que evidencia as falas dos professores (E), (A), (C), (B) e (G), respectivamente: “É o ato de criar, produzir, realizar, transformar, imaginar, dedicar, ter talento”; “Deixar a imaginação fluir”; “A arte de transformar, produzir arte, a busca da identidade”; “Envolve pensar, reflexão, análise, novas ideias”; “É a capacidade que temos de elaborar uma composição artística”. Tais configurações caracterizam a criação em arte como a geração da imaginação e da transformação, sendo que, neste mesmo ato de criar envolve pensamento, reflexão e realização.

Entre os educandos a concepção de criação permeou desde o criar algo novo, ou seja, criação como invenção, ao criar como um cuidado. Quanto a estas destacamos duas falas de estudantes da rede municipal e duas da rede estadual: “criar coisas com muito cuidado” (estudante da rede municipal, entre 15 e 20 anos); “criação pra mim é saber educar os seus filhos” (rede estadual, 20 a 30 anos). Alguns ressaltaram que criação significa: “dar origem a algo, interpretar algo, demonstrar algo que as pessoas querem ver” (rede estadual, 20 a 30 anos); “criar é desenvolver” (rede municipal, 15 a 20 anos). Outros relataram ainda que criação tenha a ver com transformação, invenção e realização de trabalhos em grupo, vale comparar Figura 4:

Figura 4 – Configuração de criação junto aos educandos - 2014



Ainda que de escolas, Tempos Formativos e rede pública, diferentes, as concepções dos estudantes foram bastante semelhantes. Seja da rede estadual, seja da rede municipal, a visão destes estudantes quanto a configuração de criação permite-nos verificar que aderem a ideia de criação tanto na perspectiva da expressão de algo novo como numa situação de afetividade no que se refere ao cuidar do outro. Essas visões abarcam a criação num sentido ampliado onde as ideias de aptidão, habilidade e convívio estão incluídas, ou melhor, dizendo se entrelaçam.

### 6.2.2 Processos Criativos na concepção do professor formador e dos educandos

Outro ponto crucial levantado nesta pesquisa diz respeito à concepção que o professor formador da Educação de Jovens e Adultos tem sobre os processos criativos nas aulas de Arte e de como estes articulam à participação e as manifestações artísticas dos educandos da EJA. Para esta discussão selecionamos dois aspectos: (a) Como a arte enquanto um processo criativo acontece na sala de aula da EJA; e (b) Como os processos criativos na EJA são valorizados junto aos alunos? E como eles participam da criação.

a) Como a arte enquanto um processo criativo acontece na sala de aula da EJA?

No quadro a seguir apresentamos o deslanche sobre de como os professores formadores apreendem o acontecimento da arte em seu processo criativo na sala de aula da EJA:

Quadro 10 – Entendendo a Arte como um processo criativo, como acontece este processo em sua sala de aula da EJA?

CONFIGURAÇÃO	PROFESSOR
Com palestras, estudos dirigidos, vídeos, etc.	(A)
Através de trabalhos, projetos, construção de conhecimentos, ludicidade.	(B)
O processo da arte no EJA depende muito da vida do aluno, ou seja, ele traz do universo social. Momento o que é arte – definição do aluno, para a formação da unidade.	(C)
É preciso que crie um clima propício ao desenvolvimento de habilidades criativas e facilitadoras do processo. Participação, integração, reflexão.	(D)
Os alunos criam desenvolvendo os conteúdos apresentados em sala de aula.	(E)
Os alunos são estimulados através de discussões em sala de aula, leitura de textos, produção de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, etc.	(F)
Trabalhamos um determinado tema como a “cidade de Salvador” em imagens e depois os alunos fazem uma composição em painel com a técnica de colagem sobre Salvador.	(G)

Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Essas concepções apresentadas pelos professores formadores mostram que a arte enquanto processo criativo deve estar entrelaçada à vida do educando e, que pode ser desenvolvida na sala de aula de diversas maneiras, seja trabalhando com estudos dirigidos, leitura e produção de textos, seja com palestras, projetos ou mesmo com a utilização de recursos audiovisuais como vídeos. Isso fica notório nas falas das professoras (A) e (B) da rede estadual, e é enfatizado também pelas professoras (D) e (F), que dizem respectivamente: “é preciso que crie um clima propício ao desenvolvimento de habilidades criativas e facilitadoras do processo. Participação, integração, reflexão”; “Os alunos são estimulados através de discussões em sala de aula, leitura de textos, produção de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, etc.”

O ideal, conforme as perspectivas apresentadas pelos professores pesquisados é promover a participação e reflexão dos educandos. Quando o docente possibilita uma prática pedagógica desenvolvida neste sentido, permite que cada educando enquanto sujeito reflita sobre seu próprio percurso e busque novas compreensões e interpretações. A construção de conhecimentos, assim como a criação de obras de arte, portanto, se faz num processo criativo gerado em, e gerando relações que se potencializam.

Quanto a este aspecto o professor (C) da rede estadual também fala que “o processo da arte na EJA depende muito da vida do aluno, ou seja, ele traz do universo social. Momento o que é arte – definição do aluno, para a formação da unidade”. Este pensamento é confirmado pelas palavras de Cunha (1998): a maneira como os professores encaminham suas propostas de trabalho, estimulando a participação dos alunos, fazem da aula espaço para manifestação de dúvidas, leituras e interpretações de textos, trabalho em grupo, poesias, criação de obras de arte, mídias, observações, vídeos.

Quanto a este aspecto observamos que a ideia de mimese deve permear as aulas de Artes da EJA. Mimese, entendida como ato de criação no qual elementos práticos e teóricos estão incluídos. Com a mimese mundos são formados, criados, sendo que cada saber se torna uma forma de criação. O que fica notório é que cada professor formador conduz sua aula à sua maneira associando sua experiência à dos educandos, interligando vida real, simbolismo e muitas vezes poesia para dar releitura aos fatos cotidianos e uma nova visão de vida aos educandos.

Os educandos também informaram que os processos criativos acontecem por meio de “desenhos, pinturas e conhecimento das cores”; além disso, realizam “trabalhos em grupo,

leitura, estudo das ciências”. As concepções apresentadas pelos educando apontaram que nas aulas de Arte da EJA predomina uma articulação entre o contexto, as vivências e as atividades desenvolvidas pelos professores. Aliás, o entrelaçamento com a cultura e com o contexto é um dos fatores que favorecem a criação. Notemos o que disseram alguns dos educandos pesquisados: “nós discutimos vários tipos de assuntos, falamos sobre o mundo em geral assuntos relacionados ao nosso dia a dia”; “conversando, debatendo, praticando e participando”.

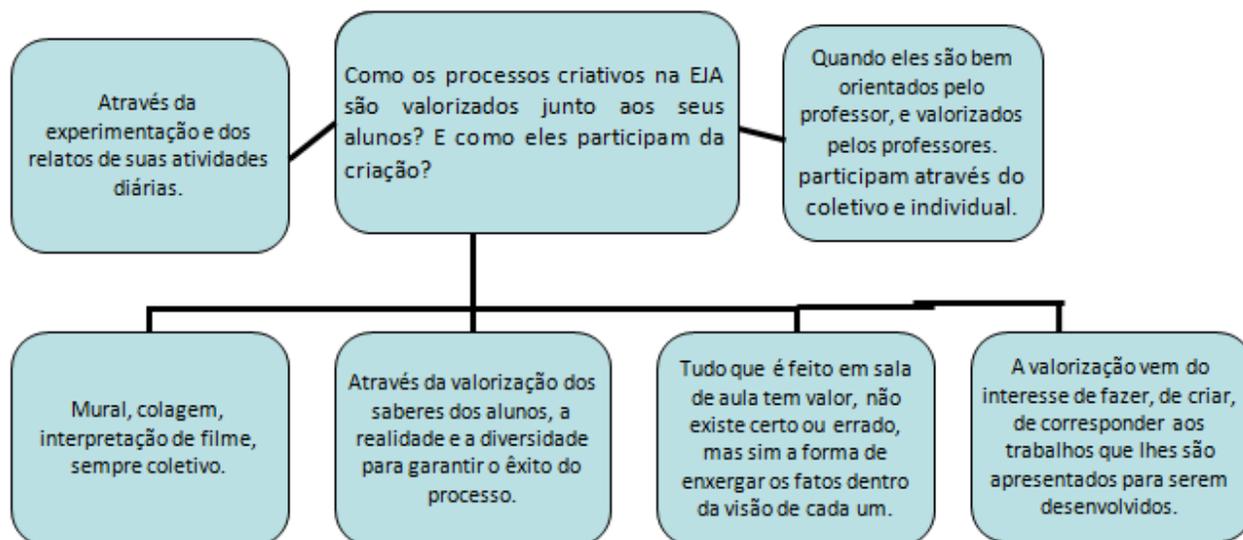
As visões dos professores formadores e dos educandos mostra que estes reconhecem que os processos criativos desenvolvidos com a arte gera uma poiética. Essa idéia é confirmada pela artista e arquiteta Ariadne Moraes Silva (2006) que em seus estudos sobre o método da criação através da poiética, ou seja, a arte enquanto processo para a geração de formas reforça esse reconhecimento: “[...] a obra nasce através dela mesma, com participação do fruidor” (SILVA, 2006, p. 113). O panorama explicitado tanto pelos educandos como pelos professores pesquisados mostra que a obra de arte ou de conhecimento se constitui também a partir da cultura e do contexto. O método poiético “[...] além de ser um meio, é um significado englobando a invenção, a composição, o acaso, a reflexão, a imitação, a cultura e o ambiente, além da análise técnica dos procedimentos, instrumentos materiais e suportes de ação”, como expõe o pesquisador, professor e artista Alberto Olivieri (2002, p. 74).

Nesse ensejo destacamos que ao possibilitarem que cada educando reflita sobre seu contexto o professor permite que estes criem e repensem o seu ambiente, e aperfeiçoe suas próprias técnicas de criação. Neste processo de criação inclui-se uma reflexão a respeito da existência, da figura humana: homens e mulheres; jovens, adultos, idosos voltam-se para suas próprias experiências. O ato de criar, predominante nas aulas de Arte da EJA coloca a criação no cerne da ação curricular, havendo, neste sentido, no próprio ato pedagógico abertura para não apenas expressão, mais incluindo aí interpretação, reflexão e ação realizada pelo professor e pelo educando que dá sentido à sua expressão que pode ser estética, artística ou epistemológica. O professor de arte da EJA que coloca isso em evidência deixa que seus educandos compreendam que nos mais diversos níveis de experiência de vida, de relacionamentos, e de criação podem trabalhar com interpretação e geração de significados.

b) Como os processos criativos na EJA são valorizados junto aos alunos? E como eles participam da criação

Vejamos na Figura 5 algumas dessas configurações:

Figura 5 – Como os processos criativos na EJA são valorizados junto aos alunos? E como eles participam da criação?



Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Como mostra a Figura 5 diversas concepções foram apresentadas, mas a maioria dos professores formadores aponta que tudo o que é desenvolvido na sala de aula é valorizado, contudo a garantia do êxito no processo depende muito dos pontos de vistas de cada envolvido, da participação e da conduta de cada professor. Ao enfatizar a arte enquanto processo criativo na EJA, no componente curricular: Artes e Atividades Laborais, cada professor pode criar possibilidades para que, cada educando, manifeste-se artisticamente.

Manifestação artística é uma forma de o homem revelar-se artisticamente, como um ser emanado de sentidos em sua conexão com o mundo. Portanto, sua relação com o social, com a política e com a natureza esta intimamente entrelaçada ao seu processo criativo. Pois, é assim, buscando compreender o seu lugar no espaço e desvelando transformações que o homem dá significação à vida. Isso significa dizer que nas aulas de Arte na EJA o educando tem a possibilidade de manifestar-se artisticamente, estando ele mesmo na condição de criador não somente de obras de arte, mas de qualquer forma de conhecimento. É o que se evidencia na fala de uma das professoras pesquisadas: “tudo que é feito em sala de aula tem valor, não existe certo ou errado, mas sim a forma de enxergar os fatos dentro da visão de cada um”.

Nas concepções apresentadas pelos professores, conforme mostra na figura acima, se evidencia também que os processos criativos na EJA podem ser valorizados junto aos educandos de diversas maneiras, seja através das atividades propostas: “mural, colagem, interpretação de filme, sempre coletivo”; seja por meio da mediação do professor no que diz respeito à orientação, à experimentação, à valorização dos saberes do educando. Vejamos algumas destas concepções: “através da experimentação e dos relatos de suas atividades diárias”; “quando eles são bem orientados pelo professor, e valorizados participam através do coletivo e individual”; “através da valorização dos saberes dos alunos, a realidade e a diversidade para garantir o êxito do processo”.

Os educandos manifestaram estas compreensões também de maneira precisa, porém pouco ponderadas. Mesmo assim, percebemos que estes em sua maioria destacaram que os professores valorizam seus processos criativos à medida que observam seus desempenhos e interesse na sala de aula e criam meios para que cada um desenvolva a criatividade. Outros educandos expuseram que não há valorização, pois precisam ter mais aulas de arte. Outros já enfatizaram a questão da avaliação que o professor faz de cada educando, como um dos fatores essenciais nesta valorização. Dentre as concepções apresentadas pelos estudantes destacamos: “sempre trazendo assuntos diferentes que tem tudo a ver com a nossa vida de estudante e com a vida social” e “nós discutimos vários tipos de assuntos, como tecnologia, e como nós podemos melhorar o conhecimento”.

Ainda, para os professores “[...] a valorização vem do interesse de fazer, de criar, de corresponder aos trabalhos que lhes são apresentados para serem desenvolvidos”, como mostra o quadro acima. Esse entendimento põe em contratempo o querer, já que professores e educandos precisam de fato permitir uma valorização. Neste mesmo sentido, confirmamos com as palavras de Amorim (2012, p. 113): “do ponto de vista da escola é muito importante que o professor cultive o surgimento de valores que irão modificar o seu trabalho, pois eles irão atuar na reconstrução do comportamento individual e coletivo de seus alunos”. Esta questão recorrente dos valores na relação pedagógica do professor com o educando implica no desenrolar do currículo nas aulas de Arte da EJA, e na consideração que os professores fazem dos aspectos sociológicos, históricos, antropológicos e educacionais imbricados nesta relação.

### 6.2.3 Currículo e Arte

Percebemos que, tanto a transformação quanto a criatividade estão envolvidas em todas as experiências no processo de dar sentido ao relacionamento dos sujeitos no e com o contexto. Assim, pensar em currículo, sobretudo de Arte implica falar de vivências, escolhas, transformação e criação. Quando os professores formadores evidenciam este aspecto em sua prática pedagógica possibilitam ao educando repensar seu cotidiano, observar imagens contidas nele, e realizar atitudes críticas e transformativas, de maneira tal que, através da própria arte possa reinventar a realidade.

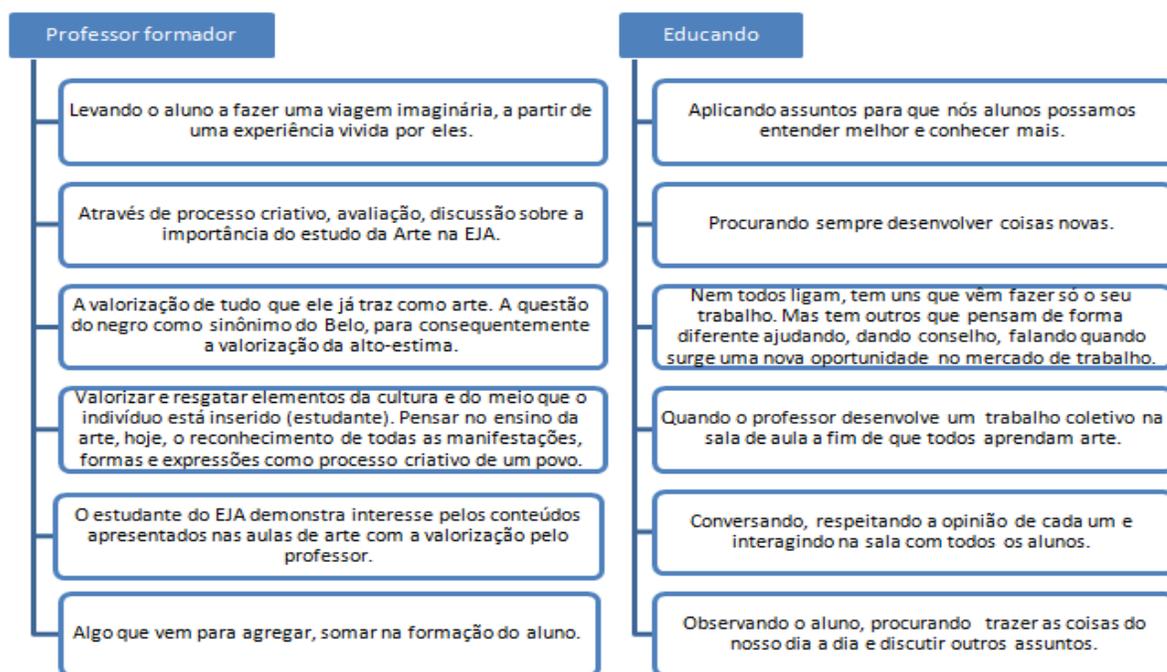
No bojo dessa discussão, quatro aspectos foram fundamentais e determinantes nesta configuração sobre o currículo de Artes na EJA, na visão tanto do professor formador como também do educando: (a) Como é que o professor formador da EJA valoriza o estudo da Arte no desempenho curricular do estudante? (b) Qual a importância da inserção da Arte no currículo da EJA?; (c) O que difere o currículo ou a matriz curricular de Artes Laborais do currículo de Artes na EJA?; (d) Há integração da Arte com outras disciplinas do currículo da EJA e como isso acontece:

a) Como é que o professor formador da EJA valoriza o estudo da Arte no desempenho curricular do estudante?

Quanto a este aspecto estabelecemos a seguir uma comparação entre as visões dos professores formadores e dos educandos. Essa comparação revela que embora os pontos de vista dos professores e dos educandos quanto à valorização do ensino da Arte no desempenho curricular do educando se apresentem de maneira bem diversificada, há uma conexão entre eles. Ou seja, evidencia-se a necessidade de que o professor formador entrelace sua prática pedagógica aos interesses formativos dos educandos. Assim diz o professor formador pesquisado: “algo que vem para agregar, somar na formação do aluno” e, “[...] observando o aluno, procurando trazer as coisas do nosso dia a dia e discutir outros assuntos”; “conversando, respeitando a opinião de cada um e interagindo na sala com todos os alunos”, enfatizam os educandos.

A Figura 6 mostra que prevalece uma articulação entre seus entendimentos:

Figura 6– Como é que o professor formador da EJA valoriza o estudo da Arte no desempenho curricular do estudante?



Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Outro destaque importante que merece ser mencionado sobre este assunto é o caráter dinâmico incidente no currículo. Não existe, um currículo pronto, um padrão específico ou uma estrutura rígida para se desenvolver a prática educativa e valorizar a aprendizagem do educando. Isto está evidente nas concepções dos professores e dos estudantes pesquisados: “valorizar e resgatar elementos da cultura e do meio que o indivíduo está inserido (estudante). Pensar no ensino da arte, hoje, o reconhecimento de todas as manifestações, formas e expressões como processo criativo de um povo”, explicou um professor. No mesmo sentido, o estudante destaca: “procurando sempre desenvolver coisas novas”.

Como podemos ver no quadro comparativo acima, com as informações apresentadas compreendemos o quão importante é que o professor formador estabeleça relações de aprendizado eficazes com seus educandos, a fim de que possa levá-los a desenvolver criações a partir de uma reflexão sobre suas próprias experiências vividas, como ressalta uma professora pesquisada e, além disso, na fala dos educandos fica notório a ênfase dada à necessidade de que o professor esteja sempre interagindo na sala de aula com todos os estudantes.

Isso é plausível. Remetendo-nos ao que Tardif (2002), já havia afirmado sobre a relação dos professores com os saberes. Esta não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Pois, a prática pedagógica integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. O saber docente para este pesquisador é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Nesse ponto de vista, os saberes dos professores são plurais, temporais, contextualizados, e impregnados da personalidade.

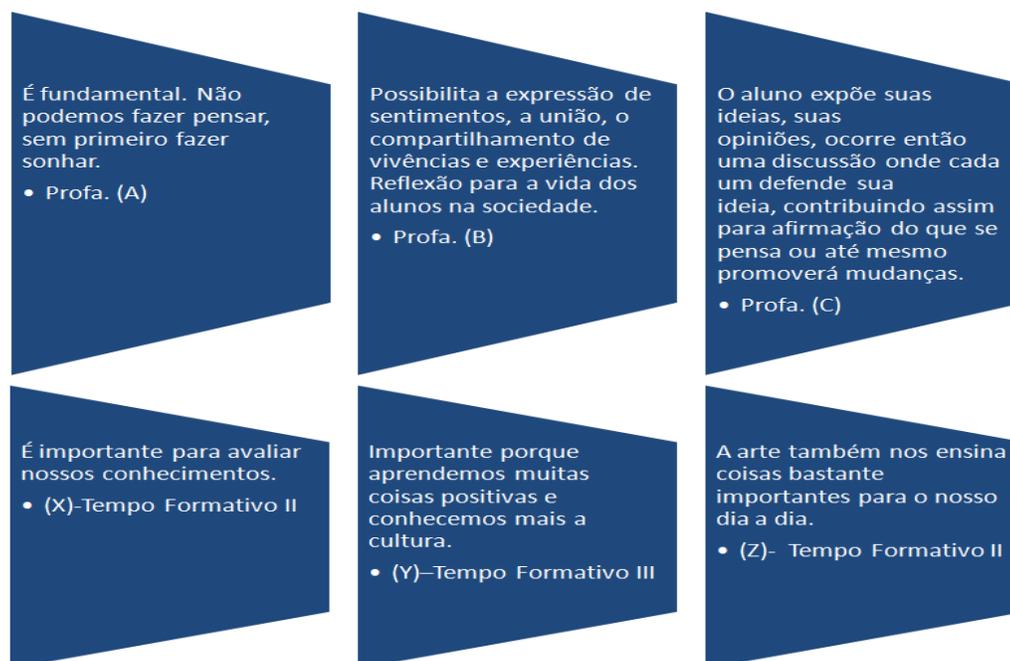
b) Qual a importância da inserção da Arte no currículo da EJA?

Desenvolver o interesse pelas artes como forma de conhecimento, interpretação dos homens sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca, esta descrito entre as aprendizagens desejadas definidas tanto pela proposta curricular nacional e como pela estadual da EJA. Este desejo se aprofunda especialmente no que se refere aos aspectos cognitivos e sócio-formativos, nas habilidades e nos saberes necessários como os conteúdos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos desta pesquisa deixaram claro suas compreensões acerca desta proposta, sendo que a maioria destes enfatizou a importância da arte neste currículo.

Os sujeitos pesquisados, professores e educandos, destacaram ser fundamental a Arte no currículo da EJA. Essa consideração ficou manifestada na visão de 90% destes. A arte por sua vez permite articular, ou mesmo entrecruzar razão e sonho, conceito e sensibilidade, teoria e prática e isto é uma constante em seu cerne. Destacamos falas de três professores e de três educandos (Figura 7).

Estas considerações permitem nos valer da ideia de que através da arte o ser humano pode desenvolver formas de interagir com no meio em que vive e, expressar-se manifestando sensibilidade, criatividade e ludicidade. Inserira arte no currículo da EJA por sua vez, é possibilitar a criação e produção de novas formas de cultura. Como bem ressalta a professora (B) “possibilita a expressão de sentimentos, a união, o compartilhamento de vivências e experiências. Reflexão para a vida dos alunos na sociedade” e a educanda (Z) que diz que a arte ensina coisas que fazem parte do dia a dia. A arte no currículo da EJA não se põe simplesmente como uma disciplina; nela se processa extensões do próprio sujeito. Vejamos:

Figura 7 - Qual a importância da inserção da Arte no currículo da EJA?



Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Ainda como mostra as visões da professora (C), a Arte no currículo é importante por que por meio desta “o aluno expõe suas ideias, suas opiniões, ocorre então uma discussão onde cada um defende sua ideia, contribuindo assim para afirmação do que se pensa ou até mesmo promoverá mudanças” e do educando (Y) “[...] importante porque aprendemos muitas coisas positivas e conhecemos mais a cultura”. Há que se considerar que possibilidades de observar as relações entre a leitura da realidade e a arte é permitir que jovens, adultos e idosos reflitam, indaguem, investiguem, desenvolvam curiosidade e criatividade. A inserção da Arte no currículo da EJA procura atender este caminho. Ora, é fato que o currículo de arte deve adentrar e atentar na questão da cultura, da formação e nas formas de expressão dos sujeitos. Na EJA isto é imprescindível. Mas, o que de fato difere o currículo de Artes do currículo de Artes e Atividades Laborais na EJA? Discutiremos a seguir este aspecto.

c) O que difere o currículo ou a matriz curricular de Artes Laborais do currículo de Artes na EJA?

Em relação a este aspecto a maioria dos educandos pesquisados ficou indecisa, não conhecia se havia alguma diferença entre os conteúdos trabalhados ou não soube manifestar sua

compreensão, apenas 10% dos pesquisados teceram algumas concepções. Já entre os professores formadores a ênfase foi dada à questão de que o currículo de Arte é mais extenso, diferente do componente curricular Artes e Atividades Laborais que apresentam como foco conteúdos relacionados ao dia a dia do estudante. Seleccionamos seis concepções apresentadas pelos professores e seis pelos educandos:

Quadro 11 - O que difere o currículo ou a matriz curricular de Artes Laborais do currículo de Artes na EJA?

CONCEPÇÃO	PROFESSOR	CONCEPÇÃO	EDUCANDO
No currículo os assuntos são bastante amplos. Nas Artes Laborais são ações práticas do dia a dia do aluno.	(A)-Educação Artística	A gente não tem Artes Laborais. A gente mais assuntos de Artes.	(X)-Tempo Formativo III
Sem resposta.	(B)- Ciências Biológicas	Não tenho como diferenciar.	(Y)-Tempo Formativo III
Artes Laborais – destina-se ao mercado de trabalho – currículo, palestra, voltado ao labor.	(C)- Licenciatura em Filosofia	Artes Laborais discute nosso dia a dia; Artes é sobre desenho, formas e outros.	(Z)- Tempo Formativo II
Eixos temáticos.	Licenciatura em Arte Visuais e Desenho	Perfeitamente bom para aprendermos o que nós sabemos fazer de melhor ou aperfeiçoar.	(K) Tempo Formativo II
Nas Artes Laborais as oficinas devem ser praticadas em ambiente próprio, o estudo da arte, seu conteúdo e atividades podem ser desenvolvidos na sala de aula.	(D)- Educação Artística ou Desenho	Não há Artes Laborais.	(W)Tempo Formativo III
Em artes laborais trabalho temas variados explorando sempre o raciocínio dos alunos, fazendo com que eles possam expor de forma clara e convincente.	(E)- Licenciatura em Biologia	Artes Laborais é muito importante porque ajuda a aprender outras coisas; Artes eu não sei porque eu nunca dei.	(Q)-Tempo Formativo II
A diferença é que Arte Laborais possibilita ao professor trabalhar com temas relacionados à vivência dos alunos.	(G) Licenciatura em História	Arte trabalha a parte prática e Artes laborais pra mim é diferente porque trabalha com os acontecimentos	(P)-Tempo Formativo II

Fonte: Elaborado pela autora, 2015

O Quadro 11 mostra diferentes concepções dentre os professores licenciados, não licenciados em arte, educandos do tempo formativo II e do tempo formativo III, porém as ideias convergem no que se refere ao caráter prático que deve ser desenvolvido nas aulas de Artes Laborais. Embora, na EJA o ideal é que haja uma complementação e/ou compenetração, já que como é sugerido pela jornada pedagógica 2013, na proposta curricular nacional e estadual da EJA definida para os tempos formativos II e III, dentre os saberes necessários para o conteúdo das disciplinas de linguagens, da qual Artes e Atividades Laborais é parte integrante, está:

- realizar e compartilhar produções artísticas de diferentes culturais etnicorraciais, expressando e comunicando ideias;
- realizar e socializar produções artísticas, expressando afeto, sentimento e emoção;
- apreciar e/ou vivenciar individual ou coletivamente, produções em diversas modalidades artísticas (música, dança, teatro, artes visuais), percebendo a relação entre a arte e a consciência corporal;
- demonstrar a importância das imagens e seus significados através de atividades visuais e áudios-visuais por meio de desenho, colagem, construção, gravura, pintura e fotografia.

Assim, não é em vão que a matriz curricular chama-se na Educação de Jovens e Adultos: Artes e Atividades Laborais. Os conteúdos de arte devem estar necessariamente envolvidos, de maneira que o educando possa perceber a importância da arte na vida dos sujeitos. Todavia, a pesquisa mostrou que embora, a maioria dos professores tem essa consciência isto não está claramente definido para os educandos. Notemos o que diz a professora (D): “Nas Artes Laborais as oficinas devem ser praticadas em ambiente próprio, o estudo da arte, seu conteúdo e atividades podem ser desenvolvidos na sala de aula” e a educanda (Z) do Tempo Formativo II “Artes Laborais discute nosso dia a dia; Artes é sobre desenho, formas e outros”.

Mesmo assim, alguns educandos conseguem compreender tal importância. A educanda (K) do Tempo Formativo II ressaltou que uma das ênfases do currículo de Artes Laborais é possibilitar que o novo aprendizado contribua para que eles aperfeiçoem ou façam melhor o que já sabem fazer. Este argumento da educanda é confirmado pelas palavras de Freire (1996, p. 107 e 124) quando menciona que a “[...] autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas (...) quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo”.

Embora, na Educação de Jovens e Adultos o componente curricular Artes receba o nome de Artes e Atividades Laborais, já que visa entrecruzar os conteúdos tradicionais da arte com a realidade, vivenciada pelo estudante, muitos educandos não conseguem discernir esse objetivo. Até porque, os professores, especialmente os que são graduados em alguma linguagem artística – artes plásticas, dança, teatro, música –, ainda que entrelacem o contexto vivencial dos educandos

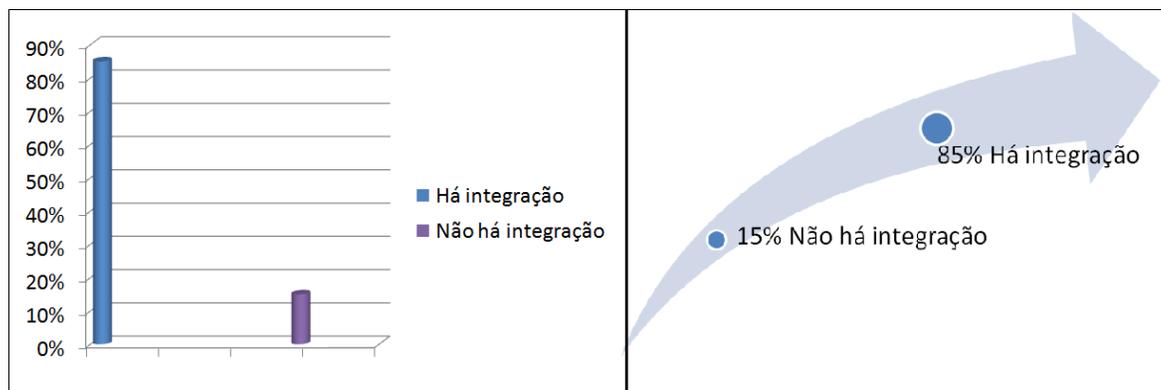
com os conteúdos da disciplina, têm como foco maior os conteúdos artísticos. A maioria dos educandos do tempo formativo III, por sua vez, por desconhecerem tal objetivo, ou mesmo o nome do componente curricular acredita que eles têm aula de Artes sem interligação com o contexto vivencial e/ou funcional: “a gente não tem Artes Laborais. A gente tem mais assuntos de Artes”, diz (X), educando do tempo formativo III. O componente curricular Artes e Atividades Laborais foi inserido na EJA com o objetivo de que o educando jovem, adulto e idoso pudesse interessar-se pelas artes como forma de conhecimento, de interpretação e sobre o contexto.

Constatamos que predomina uma diferença não exatamente no conteúdo das disciplinas, mas, sobretudo na maneira pela qual o professor licenciado em Arte e o licenciado em outra área de conhecimento conduzem a aula. O primeiro prefere enfatizar a prática artística, a história da arte, as manifestações artísticas, ainda que seja contextualizada ao contexto vivenciado pelos educandos na contemporaneidade; enquanto o segundo, por não ser graduado em arte, prefere ressaltar os conteúdos do dia a dia, e a prática cotidiana, ainda que sejam trabalhados conteúdos artísticos de maneira pouco aprofundada.

d) Há integração da Arte com outras disciplinas do currículo da EJA e como isso acontece?

Seria demasiado inconveniente dizer que não há integração da arte com outras disciplinas do currículo da EJA. Pois, a pesquisa mostrou que apenas 15% dos pesquisados entre professores e educandos consideram que não há integração. Em contrapartida 85% acredita que a integração ocorre. Observemos o Gráfico 7:

Gráfico 7 – Projeto interdisciplinar na Escola Pública – 2015



Fonte: Elabora pela autora -2015

Conforme dados descritos, a pesquisa revela que em relação ao currículo apenas 15% dos professores acreditam que não há integração da Arte com outras disciplinas da EJA, enquanto 85% destacam que essa integração é feita por meio de projetos e seminários interdisciplinares, sendo que há, todavia uma necessidade de que isto seja mais frequente. Até porque, embora haja um interesse da gestão juntamente com os professores em promover projetos que envolvam todas as disciplinas, percebemos que essa integração é feita de modo superficial. Ou seja, acontece geralmente quando desenvolvem projetos voltados a uma temática geral: Semana do Estudante, Aniversário da Cidade, Consciência Negra. Geralmente esses projetos duram uma semana entre pesquisas, discussões e preparações. Dentro de um tema escolhido, cada classe focaliza um assunto, e posteriormente acontecem as apresentações.

Os professores desenvolvem os temas com os estudantes tentando abranger vários aspectos da temática estudada pela classe, e, além disso, dá abertura para que estes expressem o conhecimento apreendido. No dia a dia do contexto da sala de aula isto acontece, porém não com profundidade, já que o mais comum são discussões aos assuntos do próprio componente curricular. Este aspecto é comum, especialmente nas escolas da rede pública de ensino de Salvador. Todavia, há uma necessidade de que a interdisciplinaridade seja uma constante nos ambientes escolares, fato destacado pelo pesquisador Amorim (2012, p. 130),

O trabalho interdisciplinar na escola deve responder, ainda, pelo estabelecimento da coesão entre o planejamento e a ação educadora, para garantir o melhor aproveitamento dos recursos materiais e humanos, o intercâmbio das informações e das experiências na mesma série ou no mesmo ciclo de estudos, transformando as relações humanas do ambiente escolar para torná-lo mais criativo, harmonioso e produtivo.

A interdisciplinaridade e integração entre as disciplinas como prevê este pesquisador, contribuem no próprio curso do processo pedagógico do qual tanto professor como educando são peças chaves. Quanto a esse aspecto os educandos reiteram dizendo que essa integração acontece através dos trabalhos escolares, dos projetos ou das discussões dos conteúdos. Entre as concepções apresentadas destacamos o que disse (W), uma educanda do Tempo Formativo II: “sim, porque sempre estamos falando sobre assuntos das outras disciplinas, discutindo e acabamos entrando nos assuntos das outras disciplinas”.

Uma das professoras pesquisadas ressaltou que: “através da interdisciplinaridade, ou seja, a substituição de uma concepção fragmenta para uma concepção unitária do ser humano este

desenvolve a sensibilidade de uma formação adequada e necessária na arte de atender e esperar e no desenvolvimento da criação e imaginação”. Estas visões mostram que professores e estudantes esperam que com a interdisciplinaridade ocorra uma formação mais completa do ser humano, em detrimento da formação fragmentada.

#### **6.2.4 As classes da EJA e o material didático**

Nas classes da EJA os professores têm a possibilidade de trabalharem com materiais diversos como mostra a Figura 9, abrangendo aí desde os tradicionais livros, textos, lápis, caneta, caderno, tintas; como materiais midiáticos: computador, celular, táblet; até aos mais singulares como materiais recicláveis ou objetos transformados em arte. Mas, como esses materiais estão sendo utilizados nas aulas de Artes a fim de garantir a aprendizagem dos alunos? Cabe neste momento explicitar esta categoria do aprendizado na Educação de Jovens e Adultos.

A maioria dos professores formadores do componente curricular Artes e Atividades Laborais na EJA juntamente com os estudantes tentam utilizar materiais didáticos variados, porém encontram dificuldades. A utilização deste permeia desde o uso de materiais textuais: textos verbais, textos não verbais, e textos midiáticos; materiais midiáticos: que utiliza o meio digital e/ou eletrônico e, outros materiais artístico-práticos: específicos para as aulas de Arte, tudo a favor de que os educandos desenvolvam seus processos criativos da melhor maneira possível, possam construir conhecimentos, desenvolver e compartilhar seus saberes.

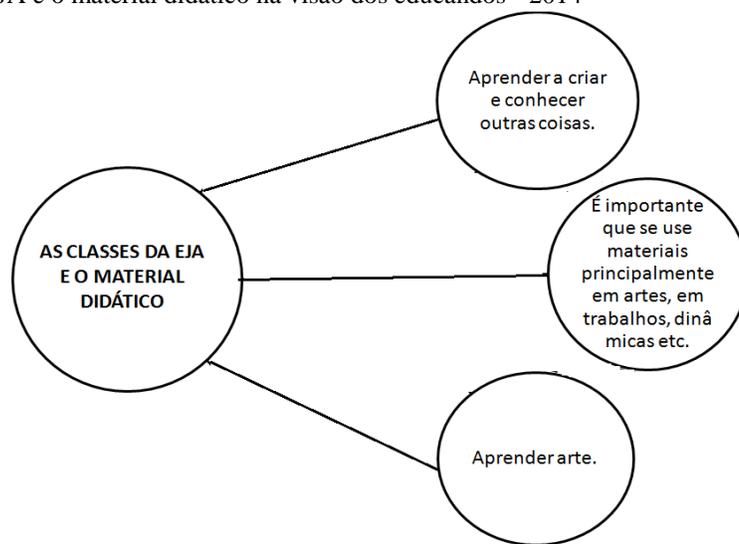
Chamamos de textos verbais utilizados nas aulas de Arte da EJA, aqueles textos encontrados em livros sobre a temática artística, um tema da atualidade, textos em jornais, revistas, folhas impressas para leitura individual ou coletiva; textos não verbais: imagens contidas em livros, revistas, fotografias, catálogos; textos midiáticos: filmes, slides, documentários; materiais midiáticos: celular, smartphone, câmera fotográfica, computadores, TV, rádio, DVD, entre outros; e, materiais artísticos e práticos: tintas, telas, lápis de cor, papéis específicos para trabalhar com as artes plásticas; e materiais recicláveis ou transformáveis: garrafas plásticas, recortes de papéis, enfim, todo tipo de utensílios reaproveitáveis ou objetos que podem ser transformados.

Todavia, quando tocamos no assunto material didático, podemos dizer analogicamente que estamos tocando no “tendão de Aquiles” do ensino da Arte na rede pública de ensino. Ou seja, este é um dos pontos fracos enfrentados no componente curricular Artes em todo segmento

da Educação Básica e principalmente na EJA em Artes e Atividades Laborais. Muitos assuntos do conteúdo programático ficam por vezes fragmentados devido à falta de materiais, já que nem todos os educandos possuem todos os materiais necessários ao andamento da aula programada, ou nem todos os professores que lecionam arte são licenciados nesta área do conhecimento. Para resolver tais pendências, a maioria destes improvisa, utilizando materiais mais acessíveis aos estudantes ou desenvolve pesquisas e trabalhos conceituais sem a parte prática.

Quanto aos textos verbais e aos não verbais os educandos ressaltaram a importância da exposição de apostilas, pois, estas propiciam discussões sobre diversos assuntos e ampliam o desenvolvimento da criatividade. Segundo estes esses textos contribuem no andamento dos exercícios propostos, na promoção de pesquisas e seu uso não fica estancado ao momento da sala de aula, pelo contrário, o conhecimento apreendido com o uso de tais materiais favorece outros momentos da vida. Sobre esses textos usados nas aulas de Arte destacamos a fala de uma das professoras da rede pública estadual: “os textos todos tem uma abordagem clara. Trabalhamos a linguagem verbal e visual”. Vejamos na Figura 8 outras ênfases dadas pelos estudantes:

Figura 8 – As classes da EJA e o material didático na visão dos educandos - 2014



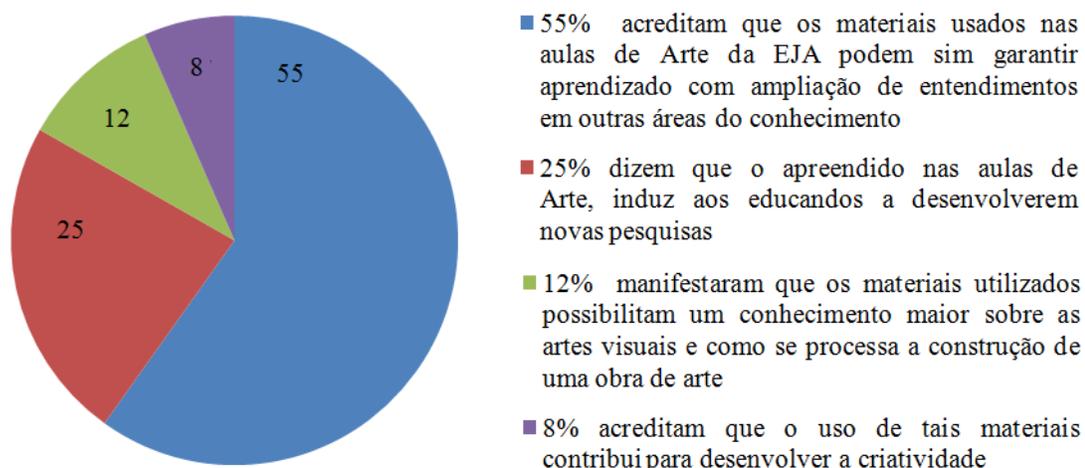
Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Ao afirmarem que é importante a utilização de materiais principalmente em trabalhos e dinâmicas e que estes os auxiliam a aprender a criar e conhecer outras coisas, os educandos evidenciam que compreendem a importância do uso dos materiais nas classes da EJA. Outro destaque apresentado tanto pelos educandos como pelos professores diz respeito à melhoria no

aprendizado e entendimento dos conteúdos em outras disciplinas, como Português e Matemática, proporcionados a partir do que é apreendido com os textos das aulas de Arte.

As professoras (F), licenciada em Biologia e (D), licenciada em Artes Visuais ressaltaram: “todo material usado tem sua devida importância, pois auxilia na produção das atividades propostas pelo professor” e “A diversidade de materiais propicia olhares diferenciados e um encontro com a história identitária. Possibilita a ampliação de possibilidades no campo imagético dos estudantes a partir dos objetos e utensílios do cotidiano”, respectivamente. Assim, podemos estabelecer os seguintes dados comparativos apresentados no Gráfico 8:

Gráfico 8 – As classes da EJA e o material didático



Fonte: Elaborado pela autora, 2015

O Gráfico 8 mostra que 55% dos sujeitos pesquisados acreditam que os materiais usados nas aulas de Arte da EJA podem sim garantir aprendizado com ampliação de entendimentos em outras áreas do conhecimento, outros 25% dizem que o apreendido aí, induz aos educandos a desenvolverem novas pesquisas. Sem dúvida os materiais utilizados possibilitam um conhecimento maior sobre as artes visuais e como se processa a construção de uma obra de arte. 12% dos sujeitos pesquisados manifestaram esta importância. Ainda desse percentual 8% acreditavam que o uso de tais materiais contribui para desenvolver a criatividade.

Contudo, quanto à aquisição de livros didáticos, o componente curricular Artes foi um dos menos favorecidos pelas iniciativas do Estado e/ou do Município. Todavia, embora nos últimos

tempos diversas iniciativas venham sendo tomadas tanto pelo Estado da Bahia como pelo município de Salvador em prol de resolver tais pendências, este é ainda um problema que persiste. Dados oferecidos no portal da Secretaria de Educação do Estado da Bahia revelam que recentemente, o Estado em conjunto com diversos professores da rede pública organizou um livro didático para a EJA do Tempo Formativo III, no entanto, este livro ainda não chegou a todas as escolas da rede pública. Até o momento em que a nossa pesquisa esteve ativa os sujeitos da nossa pesquisa não tiveram acesso a este livro.

Em relação ao uso dos textos midiáticos percebemos que embora as escolas sejam equipadas com laboratório de informática, possuam aparelho de TV, vídeo, DVD e a maioria dos educandos possuam celulares e smartphone, estes materiais são os menos utilizados pelos professores. Todavia, é importante que o professor, através de mecanismos pedagógicos utilize as tecnologias na sala de aula. Vale lembrar que, na sala de aula o professor “[...] é o sujeito responsável pela articulação das linguagens oral, escrita, visual e digital imprimindo, junto com seus alunos, sentidos e significados às informações e redimensionando-as a um processo horizontal” (SANTOS E HETKOWSKI, 2012, p. 194), ou seja, a um processo de acessibilidade a todos.

Já os materiais artístico-práticos, específicos para trabalhar com as artes plásticas – tintas, telas, pincéis, por exemplo – e os materiais recicláveis, ou seja, reutilizáveis, reaproveitáveis, que podem ser transformados para outros contextos são os menos utilizados pelos professores formadores, especialmente os que não são licenciados em Arte. O professor (C) licenciado em Filosofia destacou: “não temos materiais de arte”.

Na verdade, em Arte é possível se trabalhar com materiais diversos para se construir uma poética, no entanto, os professores que não são licenciados em uma das linguagens da arte não conseguem lidar com a especificidade da mesma, então preferem trabalhar as discussões dos conteúdos de maneira criativa, porém mais conceitual e reflexiva e menos poética. Tanto que professores e educandos relataram que estes trabalham indicando pesquisas para seus alunos, não com a prática artística em si.

Durante a pesquisa não encontramos professores nem educandos trabalhando de fato com uma criação plástica/visual em que utilizasse telas e tintas para produzir uma pintura, por exemplo. Apesar disso a maioria destes professores tem consciência de que “é de extrema

importância, pois os materiais auxiliam e facilitam a produção artística dos alunos”, como enfatizou a professora (E) da Rede Municipal, licenciada em Educação Artística.

Os professores licenciados conseguem trabalhar com os materiais artístico-práticos com mais facilidade mesmo diante de das dificuldades encontradas no contexto da EJA. É o caso da professora (A), licenciada em Educação Artística ressaltou: “trabalhamos a linguagem verbal e visual”. Nós observamos que nesta questão referente ao uso de materiais na EJA incide um dos graves problemas do componente curricular Artes e Atividades laborais. O trabalho com esses materiais deve ser feito juntamente com professores específicos que conhecem a técnica, que têm uma habilidade específica quanto ao uso e ao manuseio, que têm uma sensibilidade para transformar poeticamente os objetos. Daí a necessidade de que a aula de Arte seja ministrada de fato por professores com licenciatura plena nesta área do conhecimento.

Ajuizamos que o trabalho com materiais didáticos adequados é determinante no desempenho do educando e melhor aproveitamento das aulas. Diversos educandos ressaltaram a importância da utilização de materiais nas aulas, principalmente em Artes, tendo em vista que isso contribui no desenvolvimento dos trabalhos e na dinâmica da sala de aula, no próprio decurso deste componente curricular e, também pode favorecer ao desenvolvimento humano. Porém, ao avaliar como o material de arte é trabalhado em sala de aula nas classes de EJA percebemos que ainda prevalece uma lacuna.

#### **6.2.5 Interesse dos educandos e Arte favorecendo o desenvolvimento humano**

Nossa análise leva-nos também a compreender que precisamos dilatar nosso pensamento e nossas ações. Não podemos ficar presos apenas ao que o Estado ou Município oferece, ou muitas vezes ao caos vivenciado na dinâmica da sala de aula, ou mesmo as dificuldades e vulnerabilidades apresentadas pela própria sociedade.

A possibilidade de a arte aproximar-se do desenvolvimento da mente criadora dos educandos jovens, adultos e idosos, dá-se nos momentos dos espaços da sala de aula e para além deste espaço. Decorre daí a ideia de que as aulas de Arte na EJA podem contribuir e favorecer a gestação de maiores e diferentes perspectivas criadoras, isso depende, todavia da forma como o educando se interessa pelas referidas aulas. Mas, de que forma isso acontece? Como os professores formadores e os educandos, sujeitos da EJA, direcionam esta categoria do aprendizado?

Uma educanda do Tempo Formativo III relatou que a presença do componente curricular Artes na EJA favorece a aquisição de novas aprendizagens e a construção de novos conhecimentos. Outra educanda do Tempo Formativo III ressaltou que os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Arte contribuem na escolha de uma profissão após o ensino médio. E, corroborando com estas, outro educando também do Tempo Formativo III, com idade entre trinta e quarenta anos, narrou que a arte pode favorecer ao desenvolvimento da criatividade na vida profissional. De fato, durante a pesquisa observamos uma apresentação pelos estudantes em um dos projetos realizados pela escola comprovando em parte essas concepções.

Os estudantes se expressavam através de uma poética artística, revelando que a arte favorece ao desenvolvimento humano nas classes da EJA. A professora formadora (A), da Rede Estadual, afirma que “apesar de ser no noturno, os alunos tem mais interesse que o aluno do Ensino Fundamental”. Corroborando com esta (B), professora também da Rede Estadual resalta que os educandos “participam, se envolvem, se interessam. Em fim, eles gostam das aulas de artes, até porque existe muita tranquilidade”. Complementando (F), professora da Rede estadual aponta que: “Há um interesse por parte dos alunos, eles participam, expõem sua opiniões, realizam as atividades propostas.” Já a professora (E), da Rede municipal comenta que o interesse dos educandos é “regular, pois precisa de muito incentivo já que no início dizem que não tem talento para as artes”.

A maioria dos professores e educandos pesquisados admitiram que arte e o ensino desta pudesse beneficiar a vida dos estudantes da EJA. Os professores relataram que a arte contribui para formar cidadãos criativos, participativos, autônomos e questionadores. Narraram ainda que, o ensino com o conhecimento artístico: “legitima possibilidades para que o educando aprenda a trabalhar no coletivo e desenvolva senso crítico”; “cultiva a educação integral do educando”; “cria facilidade no entendimento de alguns acontecimentos”; “por meio de uma linguagem apresentável, ou seja, produz no sujeito uma consciência do outro, assim respeitar os direitos dos outros e também cumprir os seus deveres como cidadão são aspectos também desenvolvidos pelo conhecimento artístico”; “põe o educando em contato com o Belo, com a Beleza”.

Tudo isso na visão dos professores formadores é fundamental. Para estes ainda, a aula de arte gera uma descontração após um dia de trabalho, e isto se torna um bálsamo para os alunos da EJA. Como inteirou uma das professoras pesquisadas, a arte pode:

Favorecer a educação integral do estudante. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal de elite ou popular sem a Arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento estético que caracterizam a arte.

Constatamos que professores e educandos acreditam que sejam relevantes o ensino e o estudo da Arte na EJA, em destaque neste estudo, as Artes Plásticas e/ou Visuais. Esta, sendo de suma importância para a construção do conhecimento nesta modalidade de ensino da educação básica, possibilita um desenvolvimento da mente, viabiliza a manifestação de atitudes criativas, comportamentos e ideias fecundas, e ainda dá margem para que os educandos percebam que são capazes de produzir, de criar, de interpretar e de realizar trabalhos que não imaginavam.

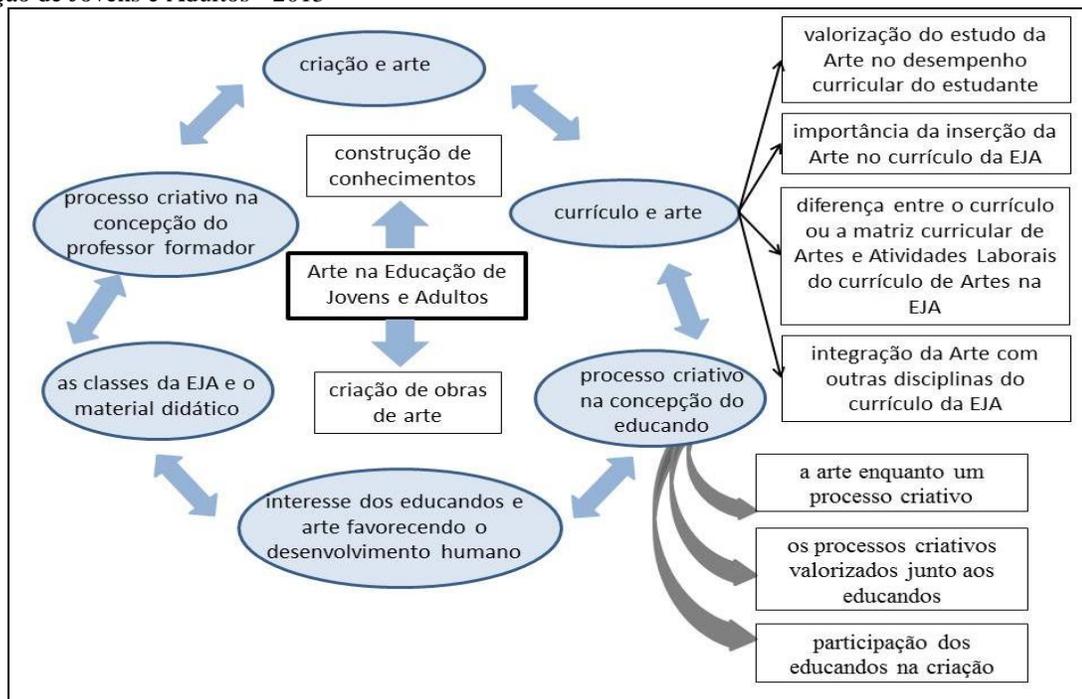
Realmente, o ensino da Arte pode favorecer o desenvolvimento do educando em diferentes contextos de sua formação. O que fica notório é que a maioria, aproximadamente 90%, dos educandos ressalta que o interesse surge da necessidade de aprender mais sobre os conteúdos deste componente curricular, pois acreditam que possibilita lembrar culturas esquecidas, aprender a criar, desenvolver a mente criadora e, aprender novos assuntos.

A arte para esta maioria favorece na aprendizagem, contribui para desenvolver novas formas de leitura e escrita e, por se relacionar com outras matérias do conhecimento, contribui para melhorar o desenvolvimento em algumas situações da vida. Além disso, ainda segundo os educandos e professores pesquisados, a arte proporciona maior envolvimento com a realidade.

Ao olharmos a importância da arte na EJA na visão dos professores formadores com base nos dados acima, nos vemos diante de sucessivos apelos a transformação. É possível constatar que as categorias que postulamos: criação e arte; processo criativo na concepção do professor formador; currículo e arte; as classes da EJA e o material didático; e, interesse dos educandos e arte favorecendo o desenvolvimento humano, permanecem necessariamente, em constante desdobramento e seus decursos implicam não apenas no conceito de construção, mas, sobretudo de criação e constituição de conhecimentos e de obras de arte entendidas aqui como obras de vida também. Isso exige uma constante revisão do professor de arte quanto a sua prática pedagógica.

A Figura 9 apresenta essas categorias da Arte na EJA e o envolvimento destas em prol da construção de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos:

Figura 9 – Categorias da Arte na EJA e o envolvimento destas em prol da construção de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos - 2015



Fonte: Elaborado pela autora, 2015

A Figura 9 mostra que a arte na Educação de Jovens e Adultos, no contexto contemporâneo coloca a ação pedagógica no patamar de uma prática de inovação, sendo que os diversos procedimentos desenvolvidos neste componente curricular podem e devem sim encaminhar ao surgimento de novas possibilidades de criações e inovações, sejam pelos dos professores formadores, sejam pelos educandos.

Notamos, todavia, que os professores que lecionam o componente curricular: Artes e Atividades Laborais, embora ensaiem trabalhar com estas categorias de forma articulada, ainda encontram muitas dificuldades na prática. Contudo, nesta mesma direção, verificamos que essas categorias que inferem a importância da arte na construção do conhecimento do educando da EJA, nas visões tanto do professor como do educando caminham em prol do desenvolvimento de dimensões não apenas estéticas e artísticas, mas, sobretudo humanas.

Por isso, além das proposições mencionadas acima, nosso estudo caminha de maneira dinâmica a favor de demonstrar o papel pujante da escola, dos professores e dos educandos neste processo formativo, criativo e cultural que se desenvolve com o ensino e estudo da Arte. Assim, a seguir perfazemos uma análise ressaltando a importância da arte na construção do conhecimento

e, suscitando uma reflexão a fim de expandir a ideia de que a aula de Arte na EJA nas escolas públicas de Salvador, ainda que diante de pós e contra, enseje possibilidades de transformação, de crescimento e de maturação humana tanto para os educandos como para os professores formadores.

### 6.3 POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO, DE CRESCIMENTO E DE MATURAÇÃO HUMANA: A AULA DE ARTES COM EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS

Em nosso estudo procuramos evidenciar que a arte e seu desdobramento têm importância relevante na construção de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo nas escolas da rede pública de ensino da cidade do Salvador. Isso ficou manifestado pelas visões dos professores formadores e dos educandos. Mas, que proveito há saber disso se não provocarmos uma mudança em prol do crescimento de todos os educandos, sem exceção? Porventura apenas ter ciência sobre tal importância atingirá as diversidades, necessidades e especificidades dos educandos que encontramos na EJA? Precisamos agir efetivamente, pois os dados levantados nesta pesquisa mostraram que embora tenham acontecido muitos avanços, ainda estamos muito aquém da educação de adultos e jovens que queremos.

Embora os professores promovam atividades em grupo, discutam nas salas de aulas assuntos do cotidiano, desenvolvam atividades que levem os estudantes a desenvolverem autonomia, alguns educandos não são afetados pelas ações pedagógicas dos professores, isso acontece tanto na rede municipal, quanto na rede estadual de ensino. Observamos que um educando de aproximadamente 30 anos separado do grupo; noutra situação uma senhora de 65 anos de idade também isolada.

Quanto a essa questão os professores relataram que fazem atividades nas quais esses estudantes possam participar, porém alguns possuem dificuldade de leitura e escrita não conseguem acompanhar os demais. Se características como estas não forem percebidas na singularidade de cada um, o próprio processo de aprendizagem do sujeito irá “desandar”, porém a partir do momento em que nós professores possibilitamos que o sujeito interaja com o meio autorizamos estes a desenvolverem diversos aspectos cognitivos. Vale lembrar as ressalvas feitas por Freire (1996) a respeito da prática pedagógica, mesmo na diversidade da sala de aula a ação do professor deve ser clarividente o suficiente para atingir cada educando. Seu olhar deve ser criterioso, atento de maneira tal que proporcione maturação a cada um.

As observações que realizamos e também as falas dos sujeitos pesquisados revelaram que os professores acompanham o percurso dos educandos nas salas de aula, identificam os diferentes níveis de aprendizado, tentam proporcionar a cada estudante uma maneira de construir conhecimentos. Mas, ainda assim tanto os professores como os educandos encontram dificuldades, e muitas vezes o ensino e a aprendizagem não acontecem de forma satisfatória, já que em poucos casos os educandos chegam ao final do ano letivo sem avançar no conhecimento. Todavia, é imprescindível que o professor formador consiga perceber a dinâmica da criação na Educação de Jovens e Adultos, e atuando de maneira crítica, revise a gênese dos processos de criação/construção dos educandos a fim de levar cada estudante que compõe sua sala de aula a desenvolver seu potencial, gerar ações potencializadas de suas experiências e construir conhecimentos e obras de arte de maneira prazerosa.

### **6.3.1 Gerindo e gerando possibilidades com a Arte na Educação de Jovens e Adultos**

Diante disso deparamo-nos com dois aspectos que devem estar inculcados em cada professor da EJA a fim de que este, juntamente com os educandos, possa gerir e gerar na sua práxis pedagógica possibilidades de transformação, de crescimento e de maturação humana: afetividade, interpretabilidade e interações; e equilíbrio interior, cultura e constituição de autonomia em meio a contextos de vulnerabilidades.

#### **a) Afetividade, interpretabilidade e interações.**

Não podemos pensar em configurações de amadurecimento na EJA sem antes conjecturarmos que trabalhar com educandos adultos, jovens e/ou idosos implica afetividade, interpretabilidade e interações com um contexto múltiplo, plural, híbrido. Atuar é dar abertura para se configurar algo novo. Configurar algo é fazer nascer novas possibilidades. Diz-se possibilidade aquilo que é possível; e possível é tudo que pode acontecer. Ou seja, fundamentalmente, criar possibilidades, envolve o ‘deixar acontecer’, com sentido.

O que certo é que a geração de possibilidades expande a própria celeridade humana, isso em termos de potencial criativo, em níveis subjetivos à cultura do próprio sujeito e da interação como o seu contexto vivencial. Assim, no processo formativo, as criações dos sujeitos adultos, jovens e/ou idosos exploram seus próprios limites, sendo que o sensível, o imaginário, o desejo humano de sonhar, potencializam as relações com a própria vida.

Nesta perspectiva, dizemos que com as aulas de Arte esperamos que cada educando da EJA atue dando sentido e perspectiva a sua vida. Utilize os conhecimentos adquiridos em sua formação e interprete suas experiências procurando solucionar barreiras pessoais e profissionais. Nesse seu criar contextualizado, alie vida prática, sua cultura e necessidade da sociedade. Sendo que, ao buscar corresponder às suas expectativas atue como criador e como crítico ao mesmo tempo, estando imbricada nesta atuação autonomia, emancipação e habilidade profissional. Os dados das observações e das falas dos professores e dos educandos como procederam acima revelou que embora os professores formadores já ensejem isso, esse cultivo ainda precisa ser concretizado na EJA.

b) Equilíbrio interior, cultura e constituição de autonomia em meio a contextos de vulnerabilidades

Estas implicações ao permearem as aulas de Arte na Educação de Jovens e Adultos, possibilitam que tanto os adultos, os jovens e os idosos se portem não apenas como simples ‘tarefeiros’, mas, sobretudo, como sujeitos capazes de formular ideias e de tomar decisões importantes, revelando com isso maturidade, criatividade e equilíbrio interior, mesmo diante das adversidades que acometem paralelamente o seu viver como: situações de vulnerabilidades, salários precários, casos diversos de discriminação, problemas familiares, dentre outros. Constatamos através das discussões orais durante nossas observações nas salas de aulas que circunstâncias como estas são vivenciadas pelos jovens, adultos e idosos, sujeitos da nossa pesquisa, porém é em meio mesmo a este contexto de vulnerabilidades que estes se esforçam para manter-se estudando e atualizados.

Ao estudarmos os casos a respeito de como acontece à construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Salvador e a importância da arte nesta construção, a pesquisa desvendou que apesar de os professores tentarem encaminhar suas aulas para propostas metodológicas eficientes, ainda predomina um estudo da arte, pautado num contexto mais reflexivo e menos aprofundado da criação artística.

Por isso, diante de todos esses dados coletados e analisados e interpretados nesta pesquisa a partir das vozes dos professores e dos educandos conforme apresentamos nos capítulos anteriores, tendo como foco a geração de bem viver nos contextos vivenciais e educacionais da EJA, e atendendo também aos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens

e Adultos – Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia, a seguir propomos como projeto de intervenção a aplicação de uma oficina (ver apêndice III) como possibilidade de repensar a forma como os professores formadores da EJA desenvolvem o currículo de Arte e também como uma ressalva à necessidade da emergência de instituímos metodologias mais dinâmicas e eficientes na EJA.

### **6.3.2 Sugestão de aplicação de oficina como proposta de intervenção: emergência de metodologias dinâmicas e eficientes na EJA**

Diante da problemática vivenciada pela matriz curricular Artes na Educação Básica, especificamente nas classes da EJA com base nos estudos realizados nesta pesquisa, e sabendo da importância que a arte tem na construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos propomos intervenção com a qual qualidades emergentes imbricadas em cada sujeito abrem possibilidades de transfiguração deste. No sentido de que cada sujeito educando além de resgatar/preservar o seu eu, redescobre-se e interage com o mundo, manifesta-se e potencializa em si mesmo o pensamento criativo, a interatividade, a reflexão crítica e a percepção política da sociedade e do seu contexto vivencial.

Esses pressupostos revelam o quanto é fundamental que a aula de Arte seja ministrada por profissionais com Licenciatura em Artes. Este, aliás, esta entre os principais problemas enfrentados por este componente curricular na Educação Básica, sobretudo na EJA. Tal problema repercute, por exemplo, na insuficiência metodológica para com o ensino da arte e na construção de conhecimentos sem aprofundamento artístico. Enquanto prevalecer um desacerto para com a matriz curricular Artes, sugerimos que seja desenvolvido um trabalho formativo junto aos professores e educandos da EJA a fim de que este contraste seja superado.

Incrementar metodologias nas quais se possam cultivar e acolher as múltiplas realidades em que os adultos, jovens e idosos estão inseridos e levá-los a criar conhecimentos de maneira prazerosa é uma emergência possível. Nossa proposta de Intervenção pretende pelo menos situar a metodologia utilizada pelo professor no “contexto vivo” que causa o problema do aprendizado, da construção e da criação de conhecimentos na educação de jovens e adultos. Neste caso, o professor de Artes é uma figura considerável no desenvolvimento do educando, pois ele pode ajudá-lo a se desenvolver como um ser ativo, intencional e sensível em termos artísticos.

Pensando nestes desígnios e acreditando que com a Proposta de Intervenção que aqui sugerimos favoreceremos apreender a Educação entrelaçada às vivências de cada sujeito. Apresentamos a proposta de realização de uma oficina denominada: a importância da arte na construção do conhecimento na educação de jovens e adultos da rede pública de ensino de Salvador, de caráter estruturante, a ser desenvolvida junto a 8 professores formadores no componente curricular Artes e Atividades Laborais e 30 educandos da EJA.

Nossa proposta configura-se como fundamental para promover o ensino, a aprendizagem e a criação tendo em vista a fruição de uma composição orgânica viva do conhecimento e uma prática profissional mais efetiva. Sendo que com esta composição orgânica viva do conhecimento os educandos constituem tanto conhecimentos como saberes de modo qualitativo e os professores atuam como críticos genéticos, pois acompanham e avaliam a gênese do processo criativo do educando.

A oficina ocorrerá durante duas semanas, ou seja, dez dias perfazendo um total de 25h, distribuídas da seguinte maneira 2h30 (duas horas e trinta minutos) para cada dia. A oficina está organizada em cinco blocos, nos quais se propõe uma reflexão sobre “[...] a importância da arte na construção do conhecimento na educação de jovens e adultos da rede pública de ensino de Salvador, na visão do professor formador e dos educandos” temática da nossa pesquisa. O primeiro bloco apresenta como subtema: vivência com a arte e envolvimento: escola, formação, prática pedagógica; o segundo: educação de jovens e adultos e arte; o terceiro: a arte na contemporaneidade e o currículo escolar; o quarto: Arte, processos tecnológicos e criação de conhecimentos na educação de jovens e adultos; e o quinto: a proposicionalidade da Arte - sugestões para uma metodologia mais dinâmica e eficiente. Mais detalhes sobre os objetivos de cada bloco encontram-se no Apêndice III.

Salientamos que é a partir do reconhecimento do mundo e de si próprio, que cada sujeito expande dimensões em si mesmo. Neste sentido, o ensino na EJA deve ser desenvolvido de maneira que possibilite ao sujeito produzir conhecimentos e criar obras de arte articulados a sua realidade, a fim de que este sujeito possa encontrar/criar maneiras para melhorar essa realidade. Desse modo, considera-se que, a observação e compreensão do contexto vivencial é essencial para promover mudanças necessárias.

Ao demonstrar como se processa a criação de obras de arte e a construção de conhecimentos no contexto da Educação de Jovens e Adultos na visão dos professores formadores e dos educandos, revelamos a importância da arte nesta modalidade de ensino da Educação Básica. E, ainda tecemos considerações a respeito da compreensão da formação crítica nos dias atuais. Tendo em vista, contudo, que esta formação tem por especificidade a constituição de conhecimentos como produção de sentidos, torna-se essencial a reflexão sobre como a arte enquanto área do conhecimento contribui na educação dos sujeitos nos dias atuais, permitindo que cada um expresse o saber não se limitando apenas ao seu saber ser e ao seu saber fazer, mas, que este ao vivenciar, dê sentido a cada ação vivenciada, buscando sentido para o seu viver.

Nossa pesquisa mostrou que embora os professores e educandos estejam cientes da importância da Arte na construção do conhecimento, ainda prevalece um ensino fragmentado. Se não resolvermos urgentemente continuaremos perpetuando este tipo de aprendizado. É neste sentido, que com nosso estudo evidenciamos que a metodologia utilizada pelo professor formador deve estar direcionada para tal questão, tendo como foco a formação do educando de maneira integral. Ou seja, precisa relevantemente, favorecer a constituição social, educacional, política, cultural e cidadã dos sujeitos. E quando se trata de arte, especificamente, ressaltamos que nesta constituição formativa contínua do sujeito estão imbricadas dimensões que atrelam o sensível e o racional. Chamamos de constituição formativa contínua, a formação dos sujeitos que se dá de maneira continuada, criativa e, embora inacabada, o mais completa possível. Por isso, comparamos a formação como um processo criativo, tal qual como a arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vida! Outro não poderia ser o tema central desta pesquisa. Nesta procuramos tecer conhecimentos, a fim de expandir e fortalecer a pesquisa em desenvolvimento junto ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, cujo foco foi destacar a importância da arte e suas interfaces criativas na construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos, destacando neste processo as visões tanto do professor formador como do educando.

As reflexões sobre Arte na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade sugerem, essencialmente, que os professores possibilitem que os educandos estejam cientes de seus próprios processos criativos e de como eles são constituídos, percebendo que estes processos são configurados na e com a própria formação, ou são em si o estado de formação dos sujeitos, portanto são complexos e dinâmicos. Os pressupostos levantados neste trabalho caminham ao encontro de contribuir para a promoção de uma Educação de Jovens e Adultos que funcione no decurso da vida.

No decorrer deste estudo procuramos trazer a tona, algumas considerações a respeito da importância do ensino das artes, na Educação de Jovens e Adultos. Contextualizamos a situação atual da EJA na rede pública de ensino da cidade do Salvador, avaliamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes na modalidade da EJA, no que diz respeito à sua veracidade e aplicabilidade, e propomos uma ressignificação metodológica a partir dos processos criativos desenvolvidos na EJA, a fim de atender aos objetivos propostos. Acreditamos que com a pesquisa e discussões em cada capítulo correspondemos à problemática proposta inicialmente e aos objetivos previstos.

Nosso objetivo geral foi estudar a importância que a Arte oferece na formação criadora do estudante da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Salvador, destacando a visão do professor formador e dos educandos neste processo. A análise de dados comprovou essa importância, porém evidenciou que ainda persiste um conflito entre a teoria e a prática na sala de aula. Os objetivos específicos nos direcionaram para entender como se desenvolve a arte sendo processo criativo dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, identificar como o professor formador da EJA valoriza o estudo da Arte no desempenho curricular do estudante da EJA, e avaliar como o material de arte é trabalhado em sala de aula nas classes de EJA em Salvador. Cada um destes foi desdobrado em seis capítulos contendo seções e subseções com o intuito de expandir e categorizar o entendimento.

A metodologia seguida nesta pesquisa referiu-se a um estudo de caso múltiplo de cunho qualitativo desenvolvido junto a quatro escolas da rede pública de ensino em Salvador. Para conseguir os resultados foram aplicados os questionários e observação em sala de aula. Cada etapa foi pertinente e expressiva, tanto que ao mesmo tempo em que estávamos delineando o conhecimento teórico, desenvolvemos um conteúdo prático e plástico através de uma proposta para aplicação de oficina e uma confecção pictórica que poderá ser encaminhada para uma exposição artística.

O referencial teórico nos subsidiou precisamente tanto nas discussões como nas considerações sobre as análises dos dados. Cada um ao seu modo discorreu revelando a função da escola em contribuir no crescimento qualitativo e transformador dos contextos educacionais e vivenciais. Cada um a sua maneira postulou a necessidade de se desenvolver posturas mais efetivas, que visem o envolvimento de todos no processo de ensinar e aprender. Seus questionamentos certamente contribuíram para consolidar os resultados desvendados nesta pesquisa.

Diante dos dados que analisamos durante a pesquisa ficou nítida a necessidade de que a maneira como os professores formadores desencadeiam suas aulas, a partir de seus procedimentos metodológicos promove meios para que os educandos constituam seus processos criativos. Estes culminam na relação: arte, processos tecnológicos e educação. A ação comprometida do professor nesta relação certamente possibilitará que o educando da EJA em seu processo criativo imbricado nesse contexto, crie, comunique, e se relacione com outros contextos. Neste sentido, a dinâmica do devir e a virtualização fluem com a criação.

A discussão acerca da importância da arte na construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos tanto na visão do professor como do educando é fundamental. Especialmente por despertar a possibilidade de refletirmos sobre o que temos feito para melhorar os contextos educacionais. Tal questionamento coloca em xeque a responsabilidade dos professores e dos educandos. Por isso, para resolver alguns destes problemas encontrados ou mesmo para efetivar uma solução, propomos uma intervenção com a oficina “a importância da arte na construção do conhecimento na educação de jovens e adultos da rede pública de ensino de Salvador” (ver apêndice III). Nosso interesse com isso é mostrar que precisamos de mudança e que temos esse poder. A aplicação desta proposta de intervenção perpassa por questões que vão desde noções efetivas de arte como área do conhecimento, seu ensino, formação dos sujeitos enquanto um

processo tecnológico, prática pedagógica docente e discente e criação/produção de conhecimentos, até a instauração de metodologias que contemplem a diversidade da EJA.

Devemos insistir: falar de arte envolve repensar sobre formas de linguagem, sobre a estética, sobre a poética, também sobre ética. Além, é claro, de metodologias específicas e da técnica. A experiência artística favorece a projeção de qualidades afetivas, sensoriais e expressivas nos/dos sujeitos. Acreditamos que com esta proposta de intervenção aqui sugerida validaremos a importância de se discutir a Arte na Educação de Jovens e Adultos a favor de sua proposicionalidade, de suas dimensões, de sua relação com a ascensão da cidadania e da autonomia. Daí a seriedade de se considerar que cada educando da EJA bem como o professor formador, enquanto sujeitos criativos, inseridos numa realidade social, não estão alheios ao contexto circundante, pelo contrário, esse “sujeito criativo” hoje, deve mergulhar em sua realidade, fazendo uma crítica capaz de penetrar e transformar profundamente as questões emergenciais. Ou seja, não deve estar apenas fundamentado no desejo de inovação, mas, de fato constituir, criar, instituir e transgredir, o movimento dos processos formativos.

Atrevemo-nos então a dizer que o ideal, nesta perspectiva epistemológica proposicional da criação, que articula Educação, processos tecnológicos e arte, é que cada ser humano reflita sobre demandas e tensões que tangenciam ou permeiam o seu contexto vivencial, e em meio mesmo a contradições, a partir de sua subjetividade, de suas experiências e de seu ponto de vista, que deve ser num só tempo crítico, ético, estético, poético e político, gere possibilidades de criação de obras vivas.

Afinal, uma atribuição inadiável na Educação de Jovens e Adultos é viabilizar aos educandos e do mesmo modo aos professores, partícipes nesta modalidade de ensino da Educação Básica o prazer pela aprendizagem, pelo ensino, pela descoberta, pela composição do conhecimento. Aliás, um dos alvos cruciais na EJA incide justamente nesta questão. Ainda que os sujeitos da EJA perpassem por contextos de labuta, vivenciem trabalhos exaustivos e estejam imersos em vulnerabilidade social, tão imprescindível como pensar que estes, são sujeitos transformadores e subversivos, é também evidenciar fluxos para que cada um atue criativamente a fim de melhorar o seu contexto vivencial, ou mesmo para satisfazer-se, enquanto sujeito, parafraseando o poeta Fernando Pessoa: “Feliz o homem marçano, que tem a sua tarefa cotidiana normal, tão leve ainda que pesada [...]”.

## REFERÊNCIAS

- ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Telos, 2012.
- AMORIM, Antonio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: Eduneb, 2012.
- \_\_\_\_\_. Gestão do ensino, política e formação docente. In: Antonio Amorim; Jaci Menezes; Arnaud Soares. (Org.). **Educação e contemporaneidade: processos e metamorfose**. 1ed. Quartet Editora: Rio de Janeiro, 2009, v.1, p. 1-250.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, V. I; 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/Balanço%20da%20EJA%2020Arroyo.pdf>>. Acesso em: 09 Nov. 2014.
- AZEVEDO, Neroaldo. Relatório Final. Encontro da região nordeste preparatório à VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos). **Relatório final**. Salvador. 2009. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/.../AP20100707\\_UNESCO\\_NeroaldoAzevedo.pdf](http://www.senado.gov.br/.../AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf)> Acesso em: 20 Dez. 2014.
- BAHIA. Síntese dos projetos estruturantes. Jornada Pedagógica 2014. **Secretaria de Educação do Estado da Bahia**, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-jornada>>. Acesso em: 13 Ago. 2014.
- BAHIA. Secretaria da Educação da Bahia. Política de EJA da Rede Estadual. EJA. Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem ao longo da vida. **Secretaria da Educação da Bahia**. Bahia, 2009. Disponível em: <[http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta\\_da\\_EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf)>. Acesso em: 20 Mar. 2015.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Portaria nº 1.882, de 03 de abril de 2013. Diário Oficial do Estado. Salvador, 2013. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2014/programa-de-garantia-do-percurso-educativo-digno2.pdf>. Acesso: 12 Jul. 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. São Paulo, 1989, Sept./Dec, vol.3 no.7. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext) Acesso em: 20 Dez. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- \_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Típicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. 1998.

- \_\_\_\_\_. **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. S. Paulo: Cortez, 2003.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BAKHTIN, M. M. & VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte. In: **Revista Zvezda**, n.6. [Trad. FARACO, C. A. & TEZZA, C], 1926.
- BERTICELLI, I. A. **Currículo: tendências e filosofia**. In: COSTA, Marisa Vorraber. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONETI, Lindomar W. et al. **Inclusão sociodigital: da teoria à prática**. Curitiba: Imprensa oficial, 2010.
- BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Saber ensinar: três estudos de educação popular**. São Paulo: Papyrus, 1984.
- \_\_\_\_\_. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da. (org). **Cultura popular e educação**. Brasília: Salto para o futuro, 2008.
- BRASIL Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – a arte**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC)**. Bahia, 2014. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos>. Acesso em: 30 Nov. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 02/1998 da CEB/CNE, que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília. Disponível em: [http://www.profdomingos.com.br/federal\\_parecer\\_cne\\_ceb\\_04\\_1998.html](http://www.profdomingos.com.br/federal_parecer_cne_ceb_04_1998.html)>. Acesso em: 30 Nov. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 36/2001 da CEB/CNE – **Diretrizes Operacionais** para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 01/2000 da CEB/CNE, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução/FNDE/CD Nº 033, de 03 de julho de 2007. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** Conselho Deliberativo. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/secad\\_resol0307.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/secad_resol0307.pdf)>. Acesso em: 20 Dez. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação continuada. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. Parecer CNE/CEB n.11/2000. **Secretaria de Educação Básica**, Brasília. 10 maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfpceb01100.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Disponível em <http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13534%3Amaterial-da-proposta-curricular-do-2o-segmen-to&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13534%3Amaterial-da-proposta-curricular-do-2o-segmen-to&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913)>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: Pnld 2011: EJA** / Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=4919:pnld-2011-eja-guia>> Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**/Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=100224&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=100224&Itemid=>)>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRASIL. Encontro da Região Nordeste Preparatório á VI Confinteia - (conferência internacional de educação de jovens e adultos). Salvador, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/nordeste.pdf>>. Acesso em 20 Dez. 2014.

BRASIL. **Colégio Estadual Arthur de Sales**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/127915-ee-colegio-estadual-artur-de-sales/ideb>. Acesso em: 20 Out. 2014.

BRASIL. **Escola Estadual Professor Germano Machado Neto**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/113966-ee-escola-estadual-professor-germano-machado-neto/ideb>. Acesso em: 20 Out. 2014.

BRASIL. **Escola Municipal Campinas de Pirajá**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/123891-em-campinas-de-piraja/ideb>. Acesso em: 20 Out. 2014.

BRASIL. **Escola Municipal Pirajá da Silva**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/130486-em-piraja-da-silva/ideb>. Acesso em: 20 Out. 2014.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARMO-NETO, Dionísio Gomes do. **Metodologia Científica para principiantes**. Salvador-BA: American World University Press, 1996.

CAROSO, Carlos; TAVARES, Fátima; PEREIRA, Cláudio (Org.) **Baía de todos os santos: aspectos humanos**. IN: **Recôncavo: território, urbanização e arquitetura**. Salvador: EDUFBA, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática. 2002.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação permanente e educação de adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bloch. Ministério da Educação e Cultura/Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1979.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. São Paulo: Moderna. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf) > Acesso em: 01 Fev. 2014.

CUNHA, Fernanda Pereira. **A Educação pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **PARECER CNE/CEB 11/2000**. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18. Disponível

em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf)>

Acesso em: 20 Jun. 2014.

DANTAS, Tania et al. **Diálogos contemporâneos, gestão escolar, formação docente e identidade cultural**. Salvador: Eduneb, 2012.

DANTAS, Tania. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. In: **Revista da FAEEBA**. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 21, n. 37, jan./jun, p. 147-162, 2012.

\_\_\_\_\_. **Práticas de formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos**. In: Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, p. 119-136, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Alfabetização de Adultos Como Estratégia de Desenvolvimento Social**. In: “Reflexões acerca do perfil dos professores no processo de educação de adultos” apresentado em 2004 pela autora na UAB sob a direção do Dr. Joan Rué. 2005.

D’ÁVILA, Cristina. **Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33- 41, jul./dez., 2008.

DOMINGUES, Diana. **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Editora UNEB, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola. 1986.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

FANTIN, Maristela. **Entre práticas, sujeitos e experiência: pesquisas em Educação Popular nos anos 80-90**. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev11/entre\\_praticas.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev11/entre_praticas.html)>. Acesso em: 19. Mar. 2009.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do sistema de alfabetização Paulo Freire: “um ovo de colombo”. In: **Linhas críticas**. Brasília, DF, v.18, n. 37. SET./DEZ, p.465-483, 2012.

FERREIRA ABH. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. São Paulo: Positivo. 2004.

FERRY, Luc. **Aestheticus: a Invenção do gosto na era democrática**. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

FLECK, Creuza Maria. **Autonomia na educação segundo Paulo Freire**. Universidade Regional de Blumenau – FURB. Centro de Ciências da Educação – CCE. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE. Mestrado em Educação. Blumenau: 2004.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e terra [Trad. de L. L. De Oliveira]. 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2002.

- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREITAS, M.F.Q. de. **Educação de adultos**. Educar, Curitiba: Editora UFPR. n. 29, p. 47-62, 2007.
- FRÓES BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In. BARBOSA, J. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar. 1998.
- FURLANETTO, E. C. Individualização história de vida e formação. In: BARBOSA, R. L. L. & PINAZZA, M. A. (orgs.). **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura acadêmica. 2010.
- FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez. 1992.
- GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez. 2003.
- GARCIA, Roseli Amado da Silva. **Em busca da essência: um pensamento plástico filosófico**. Salvador: Editora da Faculdade Integrada da Bahia. FBI, 2003.
- \_\_\_\_\_. A produção artística e sua relação com as descobertas tecnológicas: uma breve apreciação. In: Norma Correa. (Org.). **Artes visuais na Bahia**. 1 ed. Salvador. J.J. Randam, 2003, p. 71-76.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.
- GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: vozes. 1995.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e terra [Trad. de L. L. De Oliveira]. 1990.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo. Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Língua de tradição e língua técnica**. Lisboa: Passagens, 1995.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. IN: **Revista Nova Escola**, Ed. 223, junho, 2009.

KELLNER, Douglas. A transformação tecnológica, alfabetizações múltiplas e o re- visionamento da educação. In: **Globalização e Educação: perspectivas criativas**. Nicolas Burbule, Carlos Alberto Torres (org). [Tradução Ronaldo Cataldo Costa]. Porto Alegre. Artmed Editora. 2004.

LEITE, Maria Isabel et al. **Experiências de formação de professores: desafios da pesquisa e da extensão**. In: Cultura visual e desafios da pesquisa em artes. Goiânia: ANPAP, 2 v., 2005. p. 498-497.

LIBANIO, J.C.. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 13, n. 22, 2004, jul./dez., p. 401-416.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, Bahia: FUNDESF, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 4-53, 2009.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de; HERTKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Formação do educador e a questão da ética. IN: **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**. Salvador. v. 12, n.20. Jul./dez. p. 353-362, 2003.

LOWENFELD, V.; BRITTON, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucivismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Currículo, campo e conceito**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90, políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. 2009. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/a\\_trajetoria\\_da\\_eja.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/a_trajetoria_da_eja.asp). Acesso: 20 Out. 2014.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, Fundação Carlos Chagas. março/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2014.

- MASCARENHAS, Diego. **Toque de recolher**. A tarde. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/suposto-toque-de-recolher-fecha-comercio-e-escolas-em-brotas-1621094>>. Acesso em: 20. Mar. 2015.
- MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. [tradução: José Fernando Campos Fortes], 1998. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana>. Acesso em: 20. Jun. 2015.
- MAY, Rollo, **A coragem de criar**. [tradução de Aulyde Soares Rodrigues]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- MENDES, Madalena; LINDEZA, Paula. **A construção sócio histórica da educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida**, 2009.
- MENGA, Lüdke. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2006.
- MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARANGON, Cristiane. **Escola da ponte**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>>. Acesso em: 01 Jul. 2015.
- MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomas T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- NOVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: RN EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.
- OLIVEIRA, Francisco de. A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos. **Cadernos ABONG**, São Paulo, série especial, 1995.
- OLIVEIRA, Chico. **O que é a formação para a cidadania**. Julho/2014. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/eso/cidadania/entrevchicooliveira.html>>. Acesso em: 09 Jan. 2015.
- OLIVIERI, Alberto Freire de Carvalho. **O primeiro vaso – o desenho em cinco dimensões**. Salvador: EBAUFBA. 2002.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador. v. 21. N. 37, 2012, jan/jun, p. 83-96.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PASSEGI, M. da C. Narrar é humano: autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. da C. & SILVA, V. B. da. (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis. Volume 3, números 3 e 4, p.5-24. 2005/2006. Disponível em: <[http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/Arquivo\\_referente\\_ao\\_Anexo\\_V\\_do\\_Editado\\_CEAD\\_06\\_2013.pdf](http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Editado_CEAD_06_2013.pdf)>. Acesso em: 20 Dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- vol. III- Set de 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46...>>. Acesso em: 20 Dez. 2015.

RAMOS, Maria das Graças Moreira. **Desmitificación Del soporte pictórico (el lienzo): tesis doctoral**. Universidad de Sevilla. Faculdade de Belas Artes. Departamento de pintura. Espanha, 1996.

\_\_\_\_\_. **Reencontro com o objeto perdido: uma poética do olhar**. In: Cultura visual e desafios da pesquisa em artes. Goiânia: ANPAP, 2005. 2 v. p. 71-78.

\_\_\_\_\_. **Vendedores Ambulantes**. Salvador. Caixa Cultural. 2006.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB: Discurso e Prática, 1961 – 1967**. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação. Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1985.

RODRIGUES, Augusto. Educação Criadora: preparação para a paz. **Jornal Arte & Educação**. Rio de Janeiro: ano I, n. 8, dezembro, 1971.

\_\_\_\_\_. Uma experiência criadora na educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.5, n. 130, julho/setembro, p. 251-256, 1973.

ROSSEL, Nélide Cespedes. **Linhas críticas**. In: Paulo Freire está vivo no movimento da educação popular. Brasília, DF, v.18, n. 37, 2012, Set./Dez, p.449-463, 2012.

SACRISTAN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e Mediação de Conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey Editora, 2004.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Parecer nº. 04 (2007). SMEC/CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME). **Secretaria Municipal de Educação**, Salvador, 2007. Disponível em: <[http://www.cms.ba.gov.br/updiv/mexe-4/files/m\\_05\\_09.pdf](http://www.cms.ba.gov.br/updiv/mexe-4/files/m_05_09.pdf)>. Acesso em: 20 Mar. 2015.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Parecer nº. 12 (2008). Salvador, SMEC/CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME). **Secretaria Municipal de Educação**, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/.../Resolucao%20CME%20n%C2%82.0038>>. Acesso em: 20 Mar. 2015.

SALVADOR. Prefeitura Municipal do Salvador. Resolução CME Nº. 011 (2007). Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Conselho Municipal de Educação (CME). **Municipal de Educação**, Salvador, 2007. Disponível em: [http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/cadastro.../secult\\_cmeduc.pdf](http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/cadastro.../secult_cmeduc.pdf) . Acesso em: 20 Mar. 2015.

SECULT Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP). Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/.../diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf>>. Acesso em: 20 Mar. 2015.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. Plano Municipal de Educação. Conferência Municipal de Educação 2008-2018. **Prefeitura Municipal de Salvador**. Salvador, 2009. Disponível em: <[http://www.cms.ba.gov.br/updiv/mexe-4/files/m\\_05\\_09.pdf](http://www.cms.ba.gov.br/updiv/mexe-4/files/m_05_09.pdf)>. Acesso em: 20 Mar. 2015.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. Lei Orgânica do Município. **Prefeitura Municipal de Salvador**. Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.cms.ba.gov.br/lom.aspx>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SANTOS, Elisabete et al. **O Caminho das Águas em Salvador**: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010.

SANTOS, Luciano Costa. **Mário Vário**: uma introdução ao pensamento de Mário de Andrade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **O sujeito encarnado**: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SANTOS, Antonio José Pereira; HETKOWSKI, Tânia Maria. Políticas públicas de formação de educador: uma reflexão sobre as TIC e software livre. In: NOVAES, Ivan Luiz; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Gestão, tecnologias e educação**: construindo redes sociais. Salvador: EDUNEB. 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ariadne Moraes. Processos híbridos de projeção em Arquitetura. IN: **Cultura Visual**. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Escola de Belas Artes. Salvador: EDUFBA. v. 1. n° 9, Jan./Jun., 2006, p 105-116.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Currículo e identidade social**: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, p. 190-207, 1995.

STANGOS, Nikos. **Conceitos de arte moderna**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1991.

Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (CAS). **Centro Antigo de Salvador** [livro eletrônico]: território de referência. Salvador: CEI, 2013. Disponível em: <http://www.ipac.ba.gov.br/.../2013/.../Centro-Antigo-de-Salvador-revista-eletronica-da-CEI.pdf>>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

UCKER, Lílian; MARTINS, Raimundo. **Escola**: espaço/lugar onde os cotidianos são e estão sendo praticados. In: *Cultura visual e desafios da pesquisa em artes*. Goiânia: ANPAP, 2 v. p. 430-440, 2010.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente o recado do rio**. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO. **Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos**. Braga: Universidade do Minho, 1976. Disponível em: <<http://home.utad.pt/~des/cer/CER/DOWNLOAD/4016.PDF>>. Acesso em: 14 Dez. 2014.

UNESCO. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília. UNESCO, IBE. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>>. Acesso em: 20 Jul. 2014.

UNESCO. V Conferencia Internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília. 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2014.

UNESCO. **Aprender a viver juntos: nós falhamos?** Brasília: UNESCO, IBE. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131359por.pdf>>. Acesso em: 14 Dez. 2014.

UNEB. **Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)**. UNEB: Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja/apresentacao>. Acesso em: 15 Jun. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2000<sup>a</sup>, n° 13, jan/fev//mar/abr.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TESSLER, Elida. Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriz. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org) **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2002.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. In: Revista da FAEEBA. **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, jan./jun, p. 71-82, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. [Trad. BEZERRA, P.], 1999.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. São Paulo: Autores associados, 2006.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AO PROFESSOR FORMADOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



**UNEB**

Universidade do  
Estado da Bahia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EM EJA

DISCIPLINA: PESQUISA APLICADA EM EJA II

ORIENTADOR PROF. DR. ANTONIO AMORIM

ESTUDANTE: MIRIAM ARAÚJO NASCIMENTO

#### ***QUESTIONÁRIO QUE DEVE SER APLICADO JUNTO AO PROFESSOR DE ARTES.***

*Escola* \_\_\_\_\_ *Localidade* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
*Nome do (a) Professor(a).* \_\_\_\_\_

Prezado professor (a): o objetivo desta pesquisa é coletar dados que permitam a realização de uma análise a respeito da importância da arte na construção do conhecimento do aluno da Educação de Jovens e Adultos, na rede pública de ensino de Salvador, na visão do professor formador. Agradeço a atenção e comprometo-me a analisar as informações aqui apresentadas de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar, mesmo que de forma modesta, o estudo das questões educacionais.

#### **I - DADOS PESSOAIS**

1 - Faixa Etária: ( ) De 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) Acima de 50 anos

2 – Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

3 – Tempo de Trabalho: ( ) menos 05 anos ( ) 05 a 15 anos ( ) 16 a 25 anos ( ) Acima de 25 anos

4– Formação : ( ) 2º grau [ curso normal] ( ) superior incompleto ( ) superior completo ( ) pós graduação

5 – Graduado em \_\_\_\_\_

## II - QUESTÕES

1 – Em sua opinião o que significa criação?

---

---

---

2. Entendendo a Arte como um processo criativo, como acontece este processo em sua sala de aula de EJA?

---

---

---

---

3. Como os processos criativos na EJA são valorizados junto aos seus alunos? E como eles participam da criação?

---

---

---

4. Como é que o professor formador da EJA valoriza o estudo da Arte no desempenho curricular do estudante?

---

---

---

5. Em seu entendimento, qual a importância da inserção da Arte no currículo da EJA?

---

---

---

6. O que difere o currículo ou a matriz curricular de Artes Laborais do currículo de Artes na EJA?

---

---

---

7. Há integração da Arte com outras disciplinas do currículo da EJA? Como isso acontece?

---

---

---

8. Qual é a importância dos materiais de Arte utilizados na classe da EJA? E como esses materiais são utilizados para garantir a aprendizagem dos alunos?

---

---

---

9. Qual o interesse dos alunos nas aulas de Artes na EJA?

---

---

---

10. O que a Arte pode favorecer a vida dos estudantes da EJA?

---

---

---

## APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



**UNEB**  
Universidade do  
Estado da Bahia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EM EJA

DISCIPLINA: PESQUISA APLICADA EM EJA II

ORIENTADOR PROF. DR. ANTONIO AMORIM

ESTUDANTE: MIRIAM ARAÚJO

### ***QUESTIONÁRIO QUE DEVE SER APLICADO JUNTO ESTUDANTE DA EJA.***

*Escola* \_\_\_\_\_ *Localidade* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ *Nome do (a) Professor(a).* \_\_\_\_\_

*Nome do(a) aluno(a)* \_\_\_\_\_

Prezado (a) estudante: o objetivo desta pesquisa é coletar dados que permitam a realização de uma análise a respeito da importância da arte na construção do conhecimento do aluno da Educação de Jovens e Adultos, na rede pública de ensino de Salvador, na visão do professor formador. Agradeço a atenção e comprometo-me a analisar as informações aqui apresentadas de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar, mesmo que de forma modesta, o estudo das questões educacionais.

### **I - DADOS PESSOAIS**

1 - Faixa Etária: ( ) De 15 a 20 anos ( ) 20 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) 40 a 50 anos ( ) Acima de 50 anos

2 – Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

3 – Tempo formativo: ( ) fundamental II ( ) Ensino Médio

## II - QUESTÕES

1 – Em sua opinião o que significa criação?

---

---

---

2. Entendendo a Arte como um processo criativo, como acontece este processo em sua sala de aula de EJA?

---

---

---

---

3. Como os processos criativos na EJA são valorizados pelo seu professor?

---

---

---

4. Como é que o professor formador da EJA valoriza o estudo da Arte no desempenho curricular do estudante?

---

---

---

5. Em seu entendimento, qual a importância da inserção da Arte no currículo da EJA?

---

---

---

6. O que difere o currículo ou a matriz curricular de Artes Laborais do currículo de Artes na EJA?

---

---

---

7. Há integração da Arte com outras disciplinas do currículo da EJA? Como isso acontece?

---

---

---

8. Qual é a importância dos materiais de Arte utilizados na classe da EJA? E como esses materiais são utilizados para garantir a aprendizagem dos alunos?

---

---

---

9. Qual o interesse dos alunos nas aulas de Artes na EJA?

---

---

---

10. O que a Arte pode favorecer a vida dos estudantes da EJA?

---

---

---

APÊNDICE III – *Proposta de Intervenção do estudo das artes nas escolas públicas de Salvador*



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EM EJA  
ORIENTADOR PROF. DR. ANTONIO AMORIM  
ESTUDANTE: MIRIAM ARAÚJO NASCIMENTO

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO ESTUDO DAS ARTES NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS DE SALVADOR**

Salvador

2015

## **1 JUSTIFICATIVA**

Diante da problemática vivenciada pela matriz curricular Artes na Educação Básica, especificamente nas classes da EJA, como tratamos nesta pesquisa, defendemos a urgência de efetivarmos um estudo/ensino da Arte com mais qualidade. Neste estudo possamos incluir metodologias dinâmicas e mais eficazes; a arte enquanto processo criativo de caráter proposicional, que poderá contribuir para que o educando da EJA, como sujeito criativo, trabalhe com seus desejos e superações e, num só tempo, evoque a ideia de rede, pois permite, que o mesmo convida, que outros espectadores/co-autores interajam com suas criações, criando outros sentidos.

É preciso levar o educando a criar conhecimentos e obras de arte, sendo esta obra criada em si mesma obra de arte-obra de vida-obra viva, já que vai ao encontro, ou mesmo emerge dos contextos vivenciais.

Acreditando que tal efetivação aparece como um acontecimento vital, e como não podemos intervir diretamente nas ações do governo ou na autonomia das escolas, exigindo que as aulas de Artes sejam ministradas por profissionais com licenciatura plena, numa das linguagens da arte, sugerimos como proposta de intervenção a instauração de uma oficina formativa junto aos educandos e professores que lecionam Arte, nas escolas públicas da EJA em Salvador.

## **2 OBJETIVO DA PROPOSTA**

Esta proposta tem como objetivo superar ou mesmo amenizar o descompasso para com a matriz curricular Artes, já que muitas vezes as aulas são ministradas por profissionais de outras áreas do conhecimento.

## **3 FUNDAMENTOS INSTITUCIONAIS**

Ora, se este é, pois o nosso interesse, quiçá o desafio seja pelo menos situar a metodologia utilizada pelo professor no “contexto vivo” que causa o problema do aprendizado, da construção e da criação de conhecimentos na educação de jovens e adultos, sendo que este contexto vivo envolve a própria sala de aula, o espaço vivencial do educando, os conteúdos do currículo e a maneira como o professor conduz o processo de construção do conhecimento. Neste caso, o professor de Artes é uma figura considerável no desenvolvimento do educando, pois ele pode ajudá-lo a se desenvolver como um ser ativo, intencional e sensível em termos artísticos.

Pensando nestes desígnios apresentamos a oficina denominada: a importância da arte na construção do conhecimento na educação de jovens e adultos da rede pública de ensino de Salvador, como Proposta de Intervenção. Esta oficina deverá ser aplicada a princípio junto a 8 professores formadores no componente curricular Artes e Atividades Laborais e com 30 educandos da EJA. Acreditamos que esta oficina desenvolvida junto a estes irá favorecer apreender uma Educação entrelaçada às vivências de cada sujeito.

Nossa proposta se configura como fundamental para promover o ensino, a aprendizagem e a criação tendo em vista a fruição de uma composição orgânica viva do conhecimento e uma prática profissional mais efetiva. Sendo que com esta composição orgânica viva do conhecimento os educandos constituem tanto conhecimentos como saberes de modo qualitativo e os professores atuam como críticos genéticos, pois acompanham e avaliam a gênese do processo criativo do educando.

#### 4 CARACTERIZAÇÃO DA OFICINA

A oficina ocorrerá durante duas semanas, ou seja, dez dias perfazendo um total de 25h, distribuídas da seguinte maneira 2h30 (duas horas e trinta minutos) para cada dia como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Configuração da oficina

BLOCOS	DIAS DA SAMANA	CONTEÚDOS DA OFICINA	OBJETIVOS
BLOCO 1	Segunda-feira	Arte e envolvimento: escola, formação, práxis pedagógica	Repensar a práxis como um espaço de possibilidades
	Terça-feira		
BLOCO 2	Quarta-feira	Educação de Jovens e Adultos e arte	Evidenciar que as experiências artísticas alinhadas às práticas da sala de aula possibilitam que o estudante da EJA transcenda conteúdos do seu próprio cotidiano
	Quinta-feira		
BLOCO 3	Sexta-feira	A arte na contemporaneidade e o currículo escolar	Mostrar que a arte no currículo pode ser desenvolvida de maneira transdisciplinar
	Segunda-feira		
BLOCO 4	Terça-feira	Arte, Materiais didáticos, processos tecnológicos e criação de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos	Usar materiais didáticos diversos e refletir a formação como um processo tecnológico
	Quarta-feira		
BLOCO5	Quinta-feira	A proposicionalidade da Arte - Sugestões para uma metodologia mais dinâmica e eficiente	Demonstrar que a formação acontece de forma integral e singular
	Sexta-feira		

FONTE: Elaborado pela autora, 2015

O quadro mostra que a oficina está organizada em cinco blocos, nos quais se propõe uma reflexão sobre “a importância da arte na construção do conhecimento na educação de jovens e

adultos da rede pública de ensino de Salvador”, temática da nossa pesquisa. O primeiro bloco apresenta como subtema: Arte e envolvimento: escola, formação, práxis pedagógica; o segundo: Educação de Jovens e Adultos e arte; o terceiro: a arte na contemporaneidade e o currículo escolar; o quarto: Arte, Materiais Didáticos, processos tecnológicos e criação de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos; e o quinto: A proposicionalidade da Arte - sugestões para uma metodologia mais dinâmica e eficiente. A princípio, trazemos esta configuração, porém posteriormente esta proposta poderá ser expandida para um período maior ou mesmo ser desenvolvida junto à Secretaria da Educação do Estado da Bahia com caráter estruturante e permanente.

### **5 BLOCOS DA OFICINA**

No primeiro bloco “Arte e envolvimento: escola, formação, práxis pedagógica” será enfatizada as vivências, experiências e envolvimento do professor formador com a EJA. Este será levado a pensar em categorias como escola, com a formação e prática pedagógica, entrelaçadas à Arte, tendo em vista que, pensar em tais categorias implica também pensar na práxis tomando esta como uma conduta pela qual os sujeitos têm a possibilidade de gerar ações criativas e transformar o próprio contexto sócio-histórico-cultural em que vive. Conduta esta que envolve a própria existência, a cultura, a geração de novos sentidos e possibilidades de transformação da realidade.

No segundo, “Educação de Jovens e Adultos e arte” procuramos evidenciar que as experiências artísticas alinhadas às práticas da sala de aula possibilitam que o estudante da EJA transcenda conteúdos do seu próprio cotidiano e, além de compreender as linguagens da arte redescobre sua própria história. Neste momento destacamos a ideia de tradição e do trabalho do professor como crítico genético. Há neste sentido, uma necessidade de que na contemporaneidade tanto a prática pedagógica como a metodologia implicada sejam desenvolvidas de maneira diferenciada com os educandos jovens, adultos e idosos, ou seja, estejam pautadas nas singularidades da EJA.

No terceiro bloco: “A arte na contemporaneidade e o currículo escolar”, pretendemos mostrar que a Arte no currículo pode ser desenvolvida de maneira transdisciplinar de modo a transcender habilidades dos sujeitos. Neste momento repensaremos a Arte no currículo e ressignificações, tomando esta não apenas como uma disciplina voltada à promoção de entretenimento, liberação emocional ou terapia, mas, sobretudo de elevação de dimensões

comunicativas e transformativas. Enfatizaremos que os educandos jovens, adultos e idosos podem criar obras de arte ou obras de conhecimento desde que haja um investimento teórico, um conhecimento técnico e prático e seja levado em conta o referencial de experiências desses.

No quarto: “Arte, materiais didáticos, processos tecnológicos e criação de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos”, refletiremos juntamente com os professores formadores e com os educandos o processo de formação dos sujeitos da educação de jovens e adultos como um processo tecnológico, já que inevitavelmente criação e transformação estão implicadas. Neste bloco cogitaremos também sobre o uso dos materiais didáticos utilizados nas classes da EJA e refletiremos a atuação do professor como um crítico genético, já que este media e acompanha o processo criativo dos educandos. Ao interagir com o meio o sujeito potencializa suas criações, estas insurgem relacionados às necessidades do contexto e como um modo de realização do sujeito, estando envolvido aí diálogo entre processos artísticos, científicos, sociais e tecnológicos.

E no quinto, “A proposicionalidade da Arte - Sugestões para uma metodologia mais dinâmica e eficiente” procuramos demonstrar que a formação acontece de forma integral e singular. Tendo em vista que os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo têm relação direta com os processos de vida, por isso o ensino/estudo da Arte deve favorecer a proposicionalidade. Assim, neste bloco, juntamente com os professores formadores e com os educandos estaremos repensando a respeito de metodologias mais eficientes. Cada um neste momento poderá criar uma interface poética desdobrada a partir do questionamento: “a arte transforma? De que maneira transformar o seu viver e os contextos?”. Cada um utilizará recursos e materiais diversos e, de acordo com sua singularidade, poderá se expressar através de linguagens artísticas ou conceituais.

## **6 BASE EPISTEMOLÓGICA DO TRABALHO**

Configurar uma metodologia mais eficaz destacando a importância da arte na construção do conhecimento dos educandos jovens, idosos e adultos como encaminhamos aqui, implica repensar a maneira como estamos desenvolvendo o ensino e a aprendizagem. Este desenvolvimento deve dar abertura à multidisciplinaridade, transversalidade, complexidade e à integralidade, ou seja, o dinâmico, diversificado, múltiplo, a interligação e o conhecimento integral devem permear a EJA. De tal forma a facultar que as relações humanas e a própria tecedura dos conhecimentos, a quem cada educando da EJA, como ser subjetivo e comunitário,

que elabora e elabora-se, cria conhecimentos, cria obras de arte e cria também possibilidades, deixando fruir e fruir-se, configurando e instituindo novas realidades de vida.

Justificamos a realização desta Proposta de Intervenção por acreditar que a criação de algo novo não vem desacompanhada de ações implicadas das pessoas envolvidas com o propósito de tornar real uma intenção inovadora, mas é, sobretudo, com essas ações que se promove a abertura para novo. Almejamos que com esta oficina, que poderá ser desenvolvida posteriormente junto às Secretarias de Educação Municipal, ou Estadual como um projeto permanente e estruturante em todas as escolas públicas de ensino da Educação de Jovens e Adultos, possamos contribuir para gerar qualidades emergentes de possibilidades de transfiguração do sujeito como: pensamento criativo, interatividade, reflexão crítica e percepção política da sociedade e do contexto vivencial.

#### a) Pensamento criativo

Desenvolver o pensamento criativo é basilar na EJA. O pensamento criativo possibilita ao sujeito ampliar e produzir sentidos para o seu viver. Este pensamento revela experiências do sujeito atreladas ao contexto sócio-cultural em que ele vive, com a apresentação de novas propostas de configurações. Este pensamento, portanto, é fundamental na produção/criação/formação de novas modalidades e de novas existências que atendam necessidades inerentes ao próprio contexto vivencial do sujeito.

Com o pensamento criativo os sujeitos externalizam seus desejos, ampliando possibilidades de combinar, comunicar e constituir. Desse modo, há, portanto, geração de sentidos e extensão de significados, sendo que, o emocional, a intuição e o pensamento consciente do sujeito estão totalmente implicados. Com o pensar criativo, portanto, é possível dar forma a própria imaginação. Essa forma criada é em si mesma, um instrumento, um conteúdo, uma instância livre de comunicação, e, por partirem da subjetividade possuem significações do sujeito. Estas são configurações resultantes do pensamento e da genética da criação realizada pelo sujeito.

#### b) Interatividade

A interatividade possibilita que os sujeitos possam aprender juntos, uns com os outros. Com a interatividade cada sujeito, faz dialogar suas próprias inteligibilidades com as de outros sujeitos, negociando e criando significados. Na dinâmica cognitiva do educando da EJA essa interatividade é indispensável. Essa interatividade coloca os sujeitos em estado constante de

movimento, trocas, combinações, projetando e evidenciando potencializações dos sujeitos, conseqüentemente. Com a interação, então o sujeito dotado de autonomia e de capacidade de invenção emerge uma situação inédita e imprevisível, que surge com a produção de novos conhecimentos e obras de arte.

Com a interatividade os processos do nosso pensamento se interliguem a outros pensamentos. Assim, cada sujeito, na interação, pode externalizar e resgatar suas próprias atividades cognitivas, ampliando dessa forma suas possibilidades de criação, de transformação, de transfiguração e de sensação. A obra de arte, ou novos conhecimentos, ou produções, está/estão inteiramente contida na sequência das experiências perceptivas que o sujeito espectador e o sujeito criador vivem no decorrer do diálogo.

Neste sentido, no contexto da interatividade, abrimos possibilidades para que todos os sujeitos se tornem interagentes, ou seja, abertos à criação e a transformação mútua, pois o corpo, e com ele, os materiais e equipamentos sensório-perceptivos que fazem parte das aulas, sobretudo, de Arte, a mente, a consciência, e a sensibilidade do ser humano potencializam os próprios seres humanos e as atitudes humanas.

Com a interatividade projetamos possibilidades de criações, ou seja, ampliamos a extensão natural do que cada um pode criar ou construir e/ou de sua própria constituição humana. Nas situações de diálogos os sujeitos estendem suas dimensões comportamentais, criativas, imaginativas, propondo assim possibilidades, acontecimentos, potencializações.

### c) Reflexão crítica

O próprio ato da reflexão já implica a transformação. A partir do momento em que fazemos uma reflexão, ou seja, voltamos conscientemente sobre nós mesmos, damos abertura para que novas interfaces – nossas e do contexto – possam estar se evidenciando. A reflexão crítica vai além, ou seja, permite que cada um ao refletir sobre o seu eu, e sobre possibilidades de sua relação para/com o outro coloque em evidência sua responsabilidade sobre as alterações que envolvem o seu viver, instituindo um novo pensamento, uma nova mentalidade que expanda relações humanas.

Isso nos remete a pensar, que essa reflexão crítica do sujeito sobre sua experiência é indispensável na repercussão da sua própria formação. Pois, apresenta a subjetividade deste na

interação com o seu contexto sócio-cultural. A reflexão crítica possibilita então nascer no sujeito da EJA uma inteligência sensível sobre si mesmo e sobre sua realidade.

d) Percepção política da sociedade e do contexto vivencial

A percepção política da sociedade e do contexto vivencial é fundamental no processo de construção de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos. Pois é por meio desta qualidade que cada educando amplia possibilidades para melhorar o seu próprio contexto vivencial reconhecendo a si próprio como um ser político. Cada sujeito da EJA seja jovem, adulto ou idoso ao perfilhar-se coparticipante das instâncias sociais, participa mais ativamente tanto na dinâmica educativa na qual está inserido como também na dinâmica sócio-cultural. Neste sentido, cada sujeito da EJA como um ser político fica ciente que deve penetrar profundamente e com responsabilidade nas questões emergentes da sociedade, interagir com os outros sujeitos, e a partir de uma dimensão comunicativa, criar e transformar sua realidade fomentando também o processo de construção/criação do conhecimento.

Todavia, para que cada sujeito permita-se e seja realmente político, é preciso uma tomada de decisão a favor da humanidade, ou seja, suas ações devem estar centradas no humano. Permitir-se ser político e se perceber como tal, não é uma tarefa fácil, pois exigem de cada um uma tomada de decisão e o despertar para suas responsabilidades como membros da sociedade. Permitir-se ser político possui uma dimensão epistemológica, mediada pelos sujeitos, numa interação consciente. Interação esta que possibilita que cada sujeito amplie sua própria cognição humana e crie possibilidades em prol do bem-estar de todos, sobretudo dos que fazem parte do seu contexto vivencial. Somente a partir dessa permissão e dessa percepção, que cada sujeito torna-se capaz de solucionar problemas que afetam a sua realidade.

Podemos dizer que com a percepção política da sociedade e do contexto vivencial, os sujeitos tornam-se ativos no processo histórico-cultural, e suas ações passam a ser asseguradas pelas relações interpessoais e pela solidariedade, as quais, conseqüentemente, gerarão bases sólidas a uma sociedade adequada a todos. O ideal, desse modo, é que o ser, enquanto político, repense sobre as condições que estão em cena, e a partir de sua subjetividade comunique-se com os outros sujeitos, e assim dentro deste contexto transgressor interaja conscientemente e com responsabilidade, consigo e com o meio contribuindo com suas habilidades para a humanização.

O que evidenciamos com essas qualidades é que a vivência humana ocorre de maneira dinâmica, e é regida continuamente pela relação de dialogicidade entre os sujeitos, pela política, e pela capacidade de criação e de transformação, como um processo tecnológico, artístico e educativo ao mesmo tempo.

Além de ensinar essas qualidades, a realização desta Proposta de Intervenção justifica-se também por trazer a baila algumas considerações a respeito do ensino da Arte na EJA e a relação desta com a promoção da autonomia e da cidadania levando-nos a uma compreensão da dimensão ética na educação de jovens e adultos por meio da arte. Esta compreensão pauta-se, fundamentalmente, em considerar o princípio educativo atrelado à cultura, ao meio social e à necessidade de fazer com que as diferenças culturais, religiosas, sexuais, psicológicas, dentre outras, percebidas neste grupo sejam respeitadas. É, sobretudo, nessa dimensão ética que intensifica a especificidade da arte em sua visibilidade e sensibilidade humana, não apenas na pura e simples criação de formas.

## 7 CONCLUSÃO

Além disso, há uma necessidade de que o conhecimento a respeito da arte seja ampliado junto às escolas públicas de Salvador, localizadas, especialmente, em comunidades vulneráveis socialmente. Compreendendo esse pressuposto, subtede-se que o estudo/ensino da Arte na Educação de Jovens e Adultos tem sentido se proporcionar aos sujeitos abertura para níveis mais autônomos de criação, com possibilidades não reprodutoras, mas de expressão criadora impregnada de conteúdos vividos e um sentido humanizado.

## REFERÊNCIAS

- ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Telos, 2012.
- AMORIM, Antonio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: Eduneb, 2012.
- BAHIA. Síntese dos projetos estruturantes. Jornada Pedagógica 2014. **Secretaria de Educação do Estado da Bahia**, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-jornada>>. Acesso em: 13 Ago. 2014.
- BAHIA. Secretaria da Educação da Bahia. Política de EJA da Rede Estadual. EJA. Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem ao longo da vida. **Secretaria da Educação da Bahia**. Bahia,

2009. Disponível em: <[http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta\\_da\\_EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf)>. Acesso em: 20 Mar. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. São Paulo, 1989, Sept./Dec, vol.3 no.7. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext) Acesso em: 20 Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. S. Paulo: Cortez, 2003.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BAKHTIN, M. M. & VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. In: Revista Zvezda, n.6. [Trad. FARACO, C. A. & TEZZA,C], 1926.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da. (org). **Cultura popular e educação**. Brasília: Salto para o futuro, 2008.

BRASIL Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – a arte**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il. : v. 1 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13534%3Amaterial-da-proposta-curricular-do-2o-segumento&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13534%3Amaterial-da-proposta-curricular-do-2o-segumento&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913)>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **PARECER CNE/CEB 11/2000**. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18. Disponível

em: <[http:// portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf)>  
Acesso em: 20 Jun. 2014.

DANTAS, Tania et al. **Diálogos contemporâneos, gestão escolar, formação docente e identidade cultural**. Salvador: Eduneb, 2012.

DANTAS, Tania. **Práticas de formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos**. In: Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, 2008, p. 119-136.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e terra [Trad. de L. L. De Oliveira]. 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GARCIA, Roseli Amado da Silva. **Em busca da essência: um pensamento plástico filosófico**. Salvador: Editora da Faculdade Integrada da Bahia. FBI, 2003.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 13, n. 22, 2004, jul./dez., p. 401-416.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de; HERTKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Formação do educador e a questão da ética. IN: **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador. v. 12, n.20, 2003. Jul./dez. p. 353-362.

LOWENFELD, V.; BRITTON, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucivismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. [tradução: José Fernando Campos Fortes], 1998. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana>. Acesso em: 20. Jun. 2015.

MAY, Rollo, **A coragem de criar**. [tradução de Aulyde Soares Rodrigues]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MARANGON, Cristiane. **Escola da ponte**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>>. Acesso em: 01 Jul. 2015.
- OLIVEIRA, Francisco de. **A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos**. Cadernos ABONG, São Paulo, série especial, 1995.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópoles: Vozes, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PASSEGI, M. da C. Narrar é humano: autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. da C. & SILVA, V. B. da. (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, Maria das Graças Moreira. **Desmitificación Del soporte pictórico (el lienzo): tesis doctoral**. Universidad de Sevilla. Faculdade de Belas Artes. Departamento de pintura. Espanha, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Reencontro com o objeto perdido: uma poética do olhar**. In: Cultura visual e desafios da pesquisa em artes. Goiânia: ANPAP, 2005. 2 v. p. 71-78.
- RODRIGUES, Augusto. Educação Criadora: preparação para a paz. **Jornal Arte & Educação**. Rio de Janeiro: ano I, n. 8, dezembro, 1971.
- \_\_\_\_\_. Uma experiência criadora na educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.5, n. 130, 1973, julho/setembro, p. 251-256.
- SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e Mediação de Conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey Editora, 2004.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal. **Secretaria Municipal da Educação**, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP). Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/.../diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf>>. Acesso em: 20 Mar. 2015.
- SANTOS, Luciano Costa. **Mário Vário: uma introdução ao pensamento de Mário de Andrade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O sujeito encarnado: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

UCKER, Lílian; MARTINS, Raimundo. **Escola:** espaço/lugar onde os cotidianos são e estão sendo praticados. In: Cultura visual e desafios da pesquisa em artes. Goiânia: ANPAP, 2 v. p. 430-440.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente o recado do rio.** São Paulo. Cortez. 2001.

UNEB. **Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).** UNEB: Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja/apresentacao>. Acesso: 15. Jun. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TESSLER, Elida. Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriz. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org) **O meio como ponto zero:** metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2002.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. São Paulo: Autores associados, 2006.