

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO – IFSP**

MARIA DE JESUS SOUZA SANTOS

O ensino de arte na educação de jovens e adultos

São Paulo

2014

MARIA DE JESUS SOUZA SANTOS

O ensino de arte na educação de jovens e adultos

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como requisito básico para obtenção do título de Especialista.

Orientação: Prof^a Ms. Ana Paula de O. Corti.

São Paulo

2014

MARIA DE JESUS SOUZA SANTOS

O ensino da arte na educação de jovens e adultos

Banca Examinadora:

Profa. Ms. Ana Paula de O. Corti (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP

Prof. Dr. Luiz Fernando de Freitas Camargo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP

São Paulo, de de 2014.

Para meu esposo Francisco, por estar sempre ao meu lado vivendo momentos de alegria, perseverança, motivação e cumplicidade com seu amor verdadeiro, superando todos os obstáculos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial às minhas filhas Camila e Carina por dedicarem confiança e apoio incondicional nos momentos difíceis, assim como meu afilhado Ronaldo e ao Washington, nosso amigo.

Aos parentes e amigos que souberam compreender a minha ausência em momentos de confraternização familiar.

À minha mãe, Enedina, que sempre se preocupou com a nossa educação escolar, sendo assim, a minha maior fonte de inspiração.

Em especial aos amigos Vanessa Costa e Cláudio Almeida que compartilharam saberes de suma importância.

À minha irmã Izabel Simone, por ter acreditado e incentivado esta etapa da minha vida.

Agradeço também, a importância das palavras reflexivas vindas do Prof. Dr. Paulo Roberto Albuquerque Bomfim, que foram convenientes para equacionar etapas do meu trabalho acadêmico.

Enfim, agradeço todo apoio e orientação da Profa. Ms. Ana Paula de O. Corti que soube serenar os meus anseios teóricos, com sua dedicação e conhecimento direcionou-me à luz do saber científico.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que exige olhar específico dos profissionais que trabalham com ela, pois suas particularidades como o perfil do estudante trabalhador, heterogeneidade etária, a condição de não crianças, entre outras, devem ser respeitadas. No sentido de refletir sobre a EJA, após breve análise histórica sobre documentos legais que envolvem a mesma no Brasil, a pesquisa segue sobre a Arte-educação como possibilidade e estímulo para o exercício da leitura de signos no mundo contemporâneo. Através de pesquisa bibliográfica que discute a educação estética, é possível comprovar que, do ponto de vista psicológico e sociológico, o estudante encontra possibilidades de relacionamentos básicos ao perceber a quantidade de símbolos presentes no cotidiano. Com isso, é possível que o estudante desenvolva a educação estética e a percepção que estão ligadas a sua identificação como sujeito autônomo e participativo de um processo histórico, o qual integra uma determinada cultura e grupo social. A leitura de imagens e o exercício da fruição estética contribuem para o desenvolvimento do ato de criação do estudante adulto que possui amplo repertório de experiências que podem ser expressas no conhecer e no fazer artístico.

Palavras- chave: Educação de Jovens e Adultos; Arte-educação; leitura de imagem; fruição estética.

ABSTRACT

Youth and Adult Education is a teaching that requires specific look of the professionals who work with it because these its particularities as student worker profile, age heterogeneity, the condition of non-children, must be respected. In direction to reflect on the EJA, after a brief historical analysis of lawful documents involving the same in Brazil, the research follows on Art education as a possibility and encouragement to pursue the reading of signs in the contemporary world. Through literature that discusses the aesthetic education, it is possible to prove that, from a psychological and sociological perspective, the student finds possibilities of basic relationships to realize the amount of symbols in the everyday. Thus, it is possible that students develop aesthetic awareness and education that are linked to their identification as autonomous and participatory subject of a historical process, which integrates a particular culture and social group. Reading images of aesthetic fruition and exercise contribute to the development of the act of creation of the adult student who has a broad repertoire of experiences that can be expressed in the know and in making art.

Keywords: Youth and Adult Education; Art education; reading images; aesthetic fruition.

SUMÁRIO

1. Introdução p. 3
2. A educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve análise histórica p. 9
3. A educação do olhar pela Arte p. 19
4. O Ensino de Arte na EJA p. 27
5. Considerações Finais p. 40
- Referências p. 42

1. INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos é marcada historicamente pela exclusão sofrida pelos estudantes que retornam ao mundo escolar na fase adulta. Isso ocorre, entre outras coisas, em razão da idealização de uma idade cronológica para a construção do conhecimento escolarizado. Os métodos de ensino são baseados nas crianças, e mostram-se inadequados para promover o aprendizado de jovens e adultos que já estão inseridos como participantes ativos da vida cultural, econômica e social.

As turmas da EJA são heterogêneas, as quais são caracterizadas por estudantes que no contexto escolar tem o objetivo de quebrar barreiras e preconceitos, buscando novos desafios e novas formas de viver que possam contribuir para uma vida social ativa e autônoma.

Esta pesquisa foi impulsionada pela minha experiência prévia como estudante da EJA, quando dei início ao meu desenvolvimento acadêmico e à paixão pela educação. Nos anos em que passei na escola como estudante adulta, recebi muito incentivo por parte dos professores, que sempre estimulavam a turma e mostravam como, através do conhecimento, podíamos transformar nossa visão de mundo, garantir certa ascensão social e profissional, além da satisfação pessoal e sentimento de superação diante das adversidades existentes no cotidiano do estudante trabalhador. Após esses primeiros anos de volta à escola, no ensino básico, continuei minha jornada fazendo cursos técnicos e a Licenciatura em Artes Visuais. A escolha do curso de graduação foi reforçada a partir de experiências que tive ao longo da vida, meu envolvimento com trabalhos artísticos, artesanatos, pintura em vidro, entre outros. Além disso, ensinar também sempre esteve presente nas atividades que procurava exercer, seja em creches cuidando de crianças ou ministrando catequese na Igreja Católica.

Quando me formei professora de Artes, tive a oportunidade de trabalhar com turmas da EJA. A partir daí, o olhar sobre esta modalidade foi se aprofundando, e fui descobrindo a importância em estimular os alunos a continuarem estudando. Ser professora na EJA é uma tarefa séria, pois a consciência das características dos estudantes e o respeito por sua experiência prévia devem ser elementos essenciais, já que eles são imbuídos de concepções e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, muitas vezes bem intrínsecos ao senso comum, o que pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e para a reconstrução de conhecimentos.

A Arte-educação possibilita condições reais a partir da reflexão, estimulando o exercício da leitura de signos no mundo contemporâneo. Através de pesquisa bibliográfica

que discute a educação estética, é possível comprovar que, do ponto de vista psicológico e sociológico, o estudante encontra possibilidades de relacionamentos básicos ao perceber a quantidade de símbolos presentes no cotidiano. Com isso, é possível que o aluno desenvolva a educação estética e a percepção que estão ligadas a sua identificação como sujeito autônomo e participativo de um processo histórico, o qual faz parte de uma determinada cultura e grupo social.

De acordo com o embasamento teórico encontrado na leitura das obras de Sofia Morozova (1982) e Thomas Munro (1956), foram desenvolvidas reflexões acerca da Arte Educação no contexto da modalidade de Ensino para Jovens e Adultos. Inicialmente vamos abordar brevemente a trajetória da EJA no Brasil, que será seguida pela análise metodológica acerca da educação do olhar pela arte. Posteriormente, vamos abordar o debate específico da Arte Educação na EJA.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE ANÁLISE HISTÓRICA

Para uma contextualização da Educação de Jovens e Adultos atual no Brasil, é necessário olhar sua trajetória, tanto em termos de políticas governamentais quanto de iniciativas que surgiram de movimentos populares. Primordialmente, vale destacar que o ensino no Brasil remonta à catequização da população indígena que habitava o país quando chegaram os colonizadores. Este movimento educacional era praticado pelos jesuítas a fim de aculturar, dominar e instruir os nativos. Apesar dos perversos objetivos coloniais, estes foram os primeiros traços de práticas educacionais no país. Após o período colonial, a educação de crianças, jovens e adultos, cumpriu um extenso histórico. Entretanto, o enfoque desta pesquisa não é a análise minuciosa desta jornada, mas das ações, governamentais ou não, que contribuíram mais diretamente para a EJA existente e praticada hoje.

Foi a partir de 1930 que a educação nacional passou a se desenvolver de forma mais sistêmica, inclusive no que diz respeito à EJA. O período foi marcado por mudanças econômicas, causadas pela crise da exportação de café, o principal produto brasileiro comercializado na época. O país, que era majoritariamente agroexportador, abriu espaço para as atividades industriais e, conseqüentemente, para a expansão urbana. No âmbito educacional, notou-se a difusão do ensino técnico profissional, a fim de qualificar a mão-de-obra para a indústria e para o comércio. Esta inserção do Brasil no capitalismo industrial ocorreu no período de 1930 à 1964, iniciado com os planos do governo de Getúlio Vargas em prol da modernização do Estado. (PAIVA, 1985)

Nesse contexto, a educação tornou-se um dos pilares para o desenvolvimento econômico, dada sua importância para a qualificação dos trabalhadores das indústrias, o que gerou programas e iniciativas governamentais amparados pela Constituição de 1934. Pela primeira vez, a educação ganha um capítulo próprio na carta constitucional que passa a prever a necessidade de um plano nacional de educação que contemple, entre outros direitos, o ensino primário gratuito e a frequência obrigatória extensiva aos adultos (BRASIL, 1934). Nesse momento, a educação assume uma dualidade, evidenciada pela divisão de escolas voltadas para o desenvolvimento intelectual (escola academicista- à elite) e escolas voltadas para a instrumentalização da mão-de-obra (escolas profissionalizantes). Assim, as medidas governamentais buscavam o desenvolvimento econômico para o país, mas não social, ou seja, a educação mantinha-se desigual tal como a própria estrutura social brasileira. A Constituição

de 1937, no âmbito do regime autoritário do Estado Novo, trouxe retrocessos em relação aos deveres do Estado na manutenção do ensino, e explicitou o caráter dual da educação no Brasil nos seguintes artigos

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

Além de direcionar um tipo de escola para a preparação de trabalhadores e outro tipo de escola para a produção intelectual da elite econômica, a educação estava claramente defasada em relação ao processo de modernização econômica do país.

A educação de adultos apareceu sob diversas propostas, em diferentes momentos, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que atendia as recomendações da UNESCO em prol da educação popular, em 1945. Esta campanha tinha como objetivo primordial o combate ao analfabetismo, entretanto os objetivos nacionais visavam as possibilidades de preparar mão-de-obra especializada para as cidades, adentrar o campo e integrar os imigrantes, além de melhorar a posição do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo, dissipando a imagem de nação “atrasada”. (PAIVA, 1985, p. 178)

Nesse contexto, ocorre em 1947, no Rio de Janeiro, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual partia do princípio de que a alfabetização era a garantia do exercício da cidadania e da democracia brasileira, sendo o voto um dos mais importantes direitos. Além disso, o congresso também defendia que o analfabetismo era a causa da lentidão no desenvolvimento econômico. Se o primeiro Congresso Nacional voltado para a educação de adultos representou um passo em direção à maior embasamento político, o segundo Congresso Nacional da Educação de Adultos, ocorrido em 1958 no Rio de Janeiro, representou um momento significativo para discussões acerca do método de ensino. Neste

período iniciaram-se novas práticas pedagógicas que tinham como eixo condutor a busca de métodos que superassem a mera reprodução da educação fundamental regular.

Novas abordagens pedagógicas tinham como objetivo uma prática educacional que contribuísse para a transformação social do estudante, sendo o estudo um dos caminhos para o reconhecimento do seu contexto sócio histórico. Entretanto, vale ressaltar que apesar desse viés social assumido por novas concepções de educação, o país estava em pleno desenvolvimentismo, com Juscelino Kubitschek, por isso, a alfabetização significava atendimento às exigências de integração na sociedade que mudou de forma rápida e ampla. Esse período foi marcado por graves desequilíbrios econômicos, causando uma disparidade entre o poder aquisitivo dos brasileiros e o padrão de consumo. Com isso, ocorriam diversas mobilizações sociais que demonstravam insatisfação com o governo. A educação de adultos foi incentivada e promovida por movimentos populares com o intuito de construir uma educação política, seguindo um viés crítico e reflexivo. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.112)

Em 1958 foi realizado o Seminário Regional Preparatório em Pernambuco, onde o educador Paulo Freire deu início à divulgação de suas concepções educacionais, as quais iriam servir de base para o sistema de ensino e sua teorização, principalmente durante a década de 1960. A abordagem de Paulo Freire tinha como eixo o questionamento das razões do analfabetismo, ressaltando que as diferentes oportunidades de ensino estavam imbricadas com as desigualdades sociais. O educador teve como princípio utilizar elementos do cotidiano dos estudantes para impulsionar o aprendizado, assim como o diálogo como base para troca de conhecimentos.

Com isso, observam-se em várias regiões do Brasil iniciativas populares em busca de uma educação humanitária, a fim de contribuir para que os estudantes identificassem seu contexto social e, a partir da educação, pudessem expandir suas ações como sujeitos históricos capazes de intervir na sociedade na qual estavam inseridos. As iniciativas oriundas das camadas populares, portanto, não estavam de acordo com um cunho mantenedor da sociedade, o qual apenas instrumentalizava a população para o trabalho, mas buscavam embasamento ideológico que denunciava as disparidades econômicas e sociais, opondo-se, geralmente, à ideologia dominante. (RAPOSO, 1982, p. 25)

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio

do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.113)

Dentre os movimentos citados por Haddad e Di Pierro, há alguns que merecem destaque por sua influência para a área da educação. Segundo Raposo, quando ocorreu o I encontro Nacional de Alfabetização e Cultura, em Recife- 1963, havia aproximadamente setenta e sete movimentos relacionados à educação e à cultura popular no Brasil, o que comprova a disseminação de tais movimentos em âmbito nacional. Um dos mais emblemáticos da época foi o Movimento de Educação de Base- MEB, atuante nacionalmente, enquanto os outros diversos movimentos populares atuavam, em sua maioria, apenas regionalmente. Vale ressaltar o trecho da história do MEB que melhor representa seus objetivos, sendo também uma mostra de como era pensada a educação de adultos na época. Dado o processo de mobilização e politização das camadas populares, inclusive do meio rural do Brasil, a Igreja Católica posicionou-se a favor, agindo de acordo com sua doutrina, em solidariedade aos seus fiéis, os quais lutavam por melhores condições sociais. O intuito de mudança social estava amalgamado com a quebra de concepções conservadoras, muitas vezes até disseminadas pela Igreja.

O apoio da Igreja aos movimentos populares, no Brasil ao MEB, fez parte de uma característica desta época. O Papa João XXIII disseminou a necessidade da Igreja assumir uma postura contra as disparidades sociais, buscando soluções para tais problemas, apoiando movimentos que foram contrários com o senso conservador de sociedade. (RAPOSO, 1982, p. 39)

Nesse período, a prática de lutas pelos interesses das classes populares ocorreu no meio urbano, depois nas áreas rurais. A Igreja enxergou a necessidade de apoiar tanto os operários e estudantes nas cidades, como os trabalhadores do campo. Seguindo o exemplo já praticado na Colômbia, a ação educativa destinada a adultos era realizada através de escolas radiofônicas, transmitidas por emissoras católicas. A história do MEB foi caracterizada pelo apoio do Governo Federal a tais programas educativos, firmando a parceria entre a Igreja Católica e o Estado. (RAPOSO, 1982, p.43)

Entretanto, os movimentos de educação que existiram entre as décadas de 1950 e 1960 tinham forte embasamento nas propostas de Paulo Freire, as quais propunham uma educação

voltada não só ao letramento, mas ao desenvolvimento político e reflexivo dos estudantes. Por isso, após 1964, com o Golpe Militar no Brasil, há uma ruptura do Estado com tais iniciativas, e inicia-se a perseguição e o combate às pessoas e grupos que defendiam uma educação transformadora. Mesmo quando os programas apareciam sob a denominação de “educação popular”, disseminavam ideias condizentes com as atitudes do governo. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.113)

Surge em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL, uma iniciativa governamental que funcionava sob total controle dos militares. Com um embasamento metodológico superficial, o MOBRAL tinha “palavras geradoras” como fio condutor das aulas. Entretanto, as palavras não condiziam com o cotidiano dos estudantes, e sim com uma visão tecnicista e com a ideologia nacionalista do regime político.

Vale ressaltar que na trajetória histórica da educação de jovens e adultos houve forte embasamento político advindo dos movimentos populares que ressaltavam, dentre diversas outras necessidades, a metodologia e a formação do professor voltada para a educação de adultos, tomando como base a histórica exclusão social que o adulto não letrado sofria, desde preconceitos em razão do analfabetismo, até discriminação por serem considerados indivíduos privados de cultura, conhecimento e inteligência. Os movimentos populares foram além, buscando também uma formação política e tomada de consciência acerca da possibilidade de ação do estudante enquanto cidadão.

Nesse contexto, o MOBRAL representou um retardamento da formação buscada pelas iniciativas anteriores, gerando uma ruptura política com os acúmulos estabelecidos. Quando os movimentos eram considerados subversivos, suas práticas e seus líderes eram perseguidos, como ocorreu com o educador Paulo Freire, que foi exilado e teve sua metodologia de ensino proibida. Nesse contexto, a principal característica do MOBRAL foi o forte controle estatal sobre a educação de jovens e adultos. Com o caráter de atendimento massificado, o “movimento” configurou-se de forma assistencialista, com uma visão reparativa, e não como a oferta de um direito, o que fica evidente com a parcela de responsabilidade do Estado para tal programa:

(...) promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com financiamentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico. (PAIVA, 1985, p. 293).

O MOBRAL não era totalmente financiado pelo Governo Federal, o que caracterizou uma descentralização da gestão da educação de adultos, já que o programa poderia ser gerido a partir de convênios com outras instituições de âmbito público, privado ou filantrópico.

Além do não custeamento pelo governo, o MOBRAL tinha como finalidade pedagógica o ensino de técnicas primordiais de leitura e escrita, cálculo e aperfeiçoamento de habilidades exigidas para o trabalho, sob a justificativa de que era extremamente necessária aos cidadãos analfabetos a reintegração à família e à sociedade. (ibid.)

No fim da década de 1970, observa-se um enfraquecimento do MOBRAL, pela descentralização e pela ampliação das responsabilidades do programa, o qual foi estendido para educação comunitária e educação de crianças. Foram propostas diversas medidas para que o programa não interrompesse suas atividades, entretanto, o mesmo não cumpriu os objetivos de erradicação do analfabetismo no Brasil (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 116)

Em 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, a qual centralizou a gestão da educação de adultos para o Governo Federal, regulamentando o Ensino Supletivo. A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 assim determinou:

CAPÍTULO IV

Do Ensino Supletivo

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

[...]

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

[...]

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas. (BRASIL, 1971)

Apesar de ser independente, o Ensino Supletivo fazia parte de uma integração com o Ensino Regular, formando o Sistema Nacional de Educação e Cultura. Sua conformação nacional caracterizou um método educacional uniforme, que priorizava a escolarização da população como um todo, ao contrário dos movimentos populares, que buscavam ressaltar os contextos peculiares em que os estudantes viviam e a consciência de classe. Com isso, as

metodologias de ensino utilizadas no período seguiam uma lógica racional e sistematizada de soluções rápidas para a educação das massas.

Dado o período em que foi formulado e implementado, o Ensino Supletivo estava embasado por objetivos ideológicos oriundos do governo militar, para desenvolvimento do país através de qualificação da mão-de-obra e superação do analfabetismo. Assim, a educação estava a serviço das exigências econômicas de mercado, com uma formação aligeirada, que visava a garantia de força de trabalho.

Vale ressaltar que, tanto o MOBRAL como o Ensino Supletivo, seguiram os ideais predominantes durante o período militar. A análise sobre seus princípios e fins, evidencia a motivação econômica que havia para incentivar a educação de adultos, assim como a organização dos programas educacionais representam a busca de soluções rápidas que contribuíssem para o desenvolvimento do país a partir da participação dos estudantes no setor industrial.

Com o fim da Ditadura Militar e a redemocratização no país, a educação de adultos tornou-se um direito de todos os brasileiros, na Constituição de 1988. A partir daí os governos municipais e estaduais passaram a ampliar sua oferta de EJA, o que se intensificou na segunda metade dos anos 1990, praticamente invertendo o perfil da oferta de vagas, que deixaram de estar concentradas em escolas particulares, migrando para as escolas públicas municipais e estaduais.

O PARECER CNE/CEB 11/2000, traz dados estatísticos que contribuem para a análise do contexto da educação de adultos na década de 1990 no Brasil. Segundo o documento, em 1996 havia aproximadamente 15 milhões de analfabetos no país, na faixa etária de 15 anos ou mais:

Se de 15 a 19 anos a percentagem é de 6%, a de 50 anos ou mais é de 31,5%”, ressaltando a existência de peculiaridades regionais, sendo as áreas mais pobres e/ou interioranas e pessoas com idade mais avançada as que apresentam maior número de analfabetos. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 55)

Durante sua trajetória, a EJA esteve sempre relacionada à superação de algo perdido, seja o direito do cidadão, seja o tempo escolar ou oportunidade de desenvolvimento econômico, já que a escolarização passou a ser fortemente associada à ascensão social no processo de modernização. As ofertas oriundas do governo federal, dos estados ou municípios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) objetivam, em sua grande maioria, superar a imagem de nação atrasada. Com isso, as funções equalizadora, reparadora e qualificadora social foram os eixos que impulsionaram esta modalidade de ensino, pois a EJA deve representar um reparo social para com aqueles que não tiveram acesso à escola na idade

exigida e, conseqüentemente, foram privados não só de bens comensuráveis, mas de bens sociais como a leitura e a escrita, as quais são tão necessárias para a convivência na sociedade contemporânea. Assim, a função reparadora da EJA significa a restauração do direito negado da escola de qualidade.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) exprimiu escassos incentivos para a EJA. Em meio à reforma educacional iniciada em 1995 que teve como objetivo estabilização econômica proposta pelo governo federal, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trouxe alteração em relação da lei anterior no sentido de integrar a EJA ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, compondo a educação básica comum. Entretanto, a Emenda Constitucional 14/1996 que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), priorizou investimento público para o ensino fundamental para crianças e adolescente entre 7 e 14, minimizando o financiamento para o Ensino Infantil, o Ensino Médio e a EJA. Com o estímulo para estados e municípios ofertarem o ensino fundamental regular, a EJA foi posta às margens, pois no âmbito estadual concorria com a necessidade de investimentos públicos no Ensino Médio, e no municipal, na Educação Infantil. A obrigatoriedade do Ensino Fundamental para jovens e adultos e a sua oferta gratuita¹ ficou sob responsabilidade dos estados e municípios, e não mais do governo federal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, documento embasado na LDB (1996), tem como um dos propósitos articular iniciativas do governo federal, estadual e municipal. O Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 teve o intuito de traçar as diretrizes para a EJA considerando os fundamentos e funções da mesma, iniciativas públicas e privadas, bases histórico-sociais, bases legais das diretrizes curriculares nacionais, entre outros.

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2006; 2006-2010) aumentaram os esforços para a institucionalização da EJA no ensino básico com a ampliação das políticas públicas de transporte, alimentação e livro didático para a modalidade. Além disso, foram criadas medidas como a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.

¹ Apesar de o período ser marcado pela descentralização da EJA, houve iniciativas como o Programa Alfabetização Solidária, criado em 1996, gerido através de recursos federais associados aos recursos da filantropia empresarial e colaboração de instituições de ensino superior; e o Recomeço, iniciado em 2001, que operava transferência de recursos federais aos estados e municípios de baixos índice de desenvolvimento para aquisição de equipamentos, materiais didático-pedagógicos e capacitação de professores.

O Programa Brasil Alfabetizado, do governo federal, não representou grandes mudanças em relação aos programas desenvolvidos anteriormente, mas vale ressaltar que o mesmo estabelecia convênios no âmbito dos órgãos públicos estaduais e municipais, instituições sem fins lucrativos ou de ensino superior que se propusessem a contribuir para a erradicação do analfabetismo. (DI PIERRO, 2010, p. 945).

Ainda que se reconheçam os avanços na organização nacional da EJA e na sua oferta pelos sistemas públicos de ensino, ainda é uma modalidade fragilmente institucionalizada, e que vem enfrentando problemas tais como evasão e diminuição de matrículas. Algumas hipóteses são a fragmentação de programas e políticas, ausência de distribuição e coordenação e desencontro entre demanda de alunos e localização de escolas que oferecem esse tipo de ensino (POSSANI, 2007).

Dados como o lento decréscimo na taxa de analfabetismo (Tabela 1), podem suscitar reflexões acerca do preparo da escola para receber o jovem e o adulto que retornam ao estudo, culminando numa falta de sintonia entre ambos, considerando que, além disso, a evolução das matrículas na EJA (Tabela 2) chamam atenção sobre os fatores que envolvem os estudantes e podem prejudicar sua dedicação à escola, enfatizando a necessidade de métodos adequados que reconheçam as peculiaridades do aprendizado de adultos e o combate à evasão. (OLIVEIRA, 1999)

Tabela 1
Evolução da taxa de Analfabetismo da população de 15 anos e mais (2000 a 2010), Brasil

Ano	Taxa de Analfabetismo %
2000	13,6
2006	10,4
2007	10,0
2008	10,0
2009	9,7
2010	9,6

Fonte: IBGE

Tabela 2
Evolução das matrículas em EJA por etapa (2001-2012), Brasil

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2001	2.636.888	987.376
2002	2.788.113	874.001
2003	3.315.887	980.743
2004	3.419.675	1.157.593
2005	3.395.550	1.223.859
2006	3.516.225	1.345.165
2007	3.084.718	1.278.690
2008	3.001.834	1.276.241
2009	2.810.738	1.239.804
2010	2.846.104	1.388.852
2011	2.657.781	1.322.422
2012	2.561.013	1.345.864

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP

Considerando o número de matrículas e o lento decréscimo da taxa de analfabetismo, torna-se necessário refletir sobre a desproporção entre os dados, pois o que se espera com o aumento das matrículas é a diminuição da taxa de analfabetismo. Porém, o que há entre o ato do estudante na matrícula e a conclusão do ciclo escolar é uma série de fatores que o levam à evasão, desde sua dinâmica de vida até a organização da escola para recebê-lo e mantê-lo estudando.

3. A EDUCAÇÃO DO OLHAR PELA ARTE

O ser humano se caracteriza e define suas particularidades perante as demais espécies pela sua capacidade de raciocínio e de memória. O que comprova esse fato é o desenvolvimento de técnicas que buscam otimizar as relações humanas com a natureza e entre as diferentes sociedades. Dentre tais técnicas, está o ensino, como ato comprobatório da capacidade exclusivamente humana de perpetuar seus conhecimentos para as próximas gerações.

Segundo Laraia, a cultura pode ser considerada, em primeiro lugar, responsável pela visão de mundo do ser humano, a qual se diversifica de uma sociedade para a outra. Com isso, constrói-se um padrão do que é aceito socialmente, sendo tratado com estranheza tudo o que foge ao mesmo. Esta diferença se mostra quando há o repúdio aos costumes de outra sociedade como um ato depreciativo ao que está fora dos paradigmas desenvolvidos e aceitos pela maioria da comunidade. (LARAIA, 2001, p. 35)

Portanto, a cultura pode ser considerada como um conjunto de características que diferenciam um grupo de pessoas do outro, como a diferença linguística, o modo de reprodução econômica, o trato com o alimento, os cultos religiosos, entre outros.

Muito do que se sabe sobre o pensamento e o sentimento de diversas pessoas, povos, países, épocas, são conhecimentos obtidos através de suas práticas culturais como música, dança, poesia, teatro, pintura, cinema, entre outros. É por meio delas que podemos compreender as influências de práticas coletivas sobre o indivíduo.

É nesse contexto que a estética, como define Alvares, é uma dimensão do cotidiano que traz indícios de como a cognição do meio interfere na construção do conhecimento (ALVARES, 2010). A estética pode ser considerada o modo como olhamos e interpretamos o mundo. Nesse sentido, estudar os valores estéticos de dada sociedade significa compreender como os indivíduos pertencentes à mesma enxergam e experimentam os elementos cotidianos que os circundam.

Nesse sentido, o ser humano desenvolve meios para expressar sua relação com o natural, a qual representa não só uma produção própria, mas uma produção sobre si mesmo. Nesse processo de apreensão, o homem aprende em primeiro lugar a aceitar o belo, depois a valorizar e ter consciência do que é percebido, sendo que o belo pode ser considerado o que não é ideal, mas o que passa pela subjetividade, pelo artista, causando-lhe admiração, satisfação e prazer.

Os valores estéticos podem ser observados em expressões artísticas que revelam práticas culturais internalizadas, que se tornam um grande exemplo do produto da criação humana à luz da sua concepção de mundo, influenciada pelo meio em que vive. Partindo desse pressuposto, uma das contribuições da educação estética é o desenvolvimento da percepção, que tem como objetivo educar o olhar para apreender e analisar o belo existente na realidade.

Segundo o poeta alemão Schiller, “somente através da beleza existe o caminho para a liberdade”, pois esta é alcançada pela percepção da realidade que é inerente ao ser humano. O homem tem capacidade para avaliar o belo e separá-lo do que é verdadeiro ao fruí-lo (ato de apreciá-lo) e, ao mesmo tempo, a fruição valoriza o que é percebido, despertando a manifestação e as experiências estéticas através da arte. Nesse contexto, a apreciação de obras de arte não tem como objetivo a mera contemplação de formas, mas o entendimento de valores que compõem a visão de mundo de uma sociedade, ressignificando muitas vezes a maneira de agir e de pensar a arte, reconhecendo-a como uma expressão cultural.

Para que esse reconhecimento ocorra, é necessário estar em condições de realizar leitura visual a partir da observação de elementos existentes no cotidiano, desenvolvendo habilidades que permitam analisar e classificar obras de arte. Com isso a forma estética se dá num campo expandido de significados podendo ter como base objetos naturais tal como uma flor ou objetos humanamente construídos como uma máquina. Não é sua corporeidade física que se impõe, mas a trama de associações simbólicas tecida pela obra de arte. Assim, para a leitura de uma obra de arte são necessários estímulos, tais como experiências sensoriais de associação e interpretação das experiências visuais, como forma, cor, luminosidade (luz e sombra), entre outros.

A leitura de imagens parte do pressuposto de que arte é uma linguagem visual importante na construção humana ao comunicar ideias, assim como em um texto visual.

Alguns estudos em artes visuais incluem o fazer e as formas, assim como suas representações. Para o entendimento dessas noções é necessário articular o processo da análise e discussão no âmbito estético, artístico e cultural. É muito mais que conhecer significados das produções em artes visuais, é o entendimento do conceito do fazer artístico e as regras que envolvem todo o processo criativo. Além disso, a leitura de imagens envolve aspectos de ordem científica, estética, psicológica e comunicacional, que relacionam figura-fundo, ilusões de ótica, movimentos aparentes, entre outros, relacionados a diferentes épocas.

Segundo Meira:

O estético surge, atualmente, como uma importante categoria de análise para a pesquisa em arte, mas também para as áreas de sociologia, antropologia, semiótica. Isso é recente, porque a estética, como uma área específica de conhecimento, foi um ramo que apareceu tardiamente na história da cultura ocidental. E desde que apareceu, como reflexão específica sobre arte e beleza, já foi causando conflitos, perturbações na ordem racional vigente. Isso porque trouxe consigo a questão básica da corporalidade e das interações entre o homem e o mundo, das relações entre mundo materiais e imateriais que fora da religião, da filosofia e da arte não se ousava configurar (MEIRA, 2011, p.101).

Desta maneira, vale ressaltar as contribuições da educação estética para o desenvolvimento do olhar no processo de escolarização, tendo em vista que a escola não é ambiente único de aprendizado, mas é onde o conhecimento é sistematizado e organizado com vistas ao processo formativo do indivíduo nos âmbitos cognitivo, apropriação da herança cultural, construção do sujeito político com habilidade de compreender e intervir na sua própria realidade.

A educação estética está intrinsecamente ligada a várias formas de aprendizado, na medida em que contribui para o desenvolvimento intelectual e físico através do exercício cognitivo, podendo auxiliar o estudante na percepção do que é visto no cotidiano com o que é aprendido no ambiente escolar, buscando autonomia e autorreconhecimento do mesmo como sujeito cultural e histórico.

Assim, Morozova afirma que “A educação estética está relacionada estreitamente com o intelectual. Ela aprofunda o interesse cognoscitivo do homem, desenvolve o processo de percepção e forma a capacidade de observação” (MOROZOVA, 1982, p. 4).

Nesse sentido, vale ressaltar a necessidade da utilização de obras de arte para representar e ilustrar o conteúdo pedagógico abordado nas diversas disciplinas, considerando que a percepção estética dos fenômenos referentes às várias áreas do conhecimento contribui para a compreensão dos seus processos históricos.

Uma fonte da educação estética é o conhecimento de outras áreas de conhecimento estudadas pelos alunos, tanto as áreas das ciências naturais [...] como as sociais que, consideradas em conjunto, ajudam os estudantes a construir um olhar harmônico do mundo, facilitando o cumprimento dos objetivos da educação estética. (MOROZOVA, 1982, p.5)

Com isso, percebe-se a contribuição da educação estética para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o mundo.

Tomando como embasamento Thomas Munro (1962), que coloca em discussão fatores analíticos, que devem ser considerados ao apreciar uma obra de arte, o objetivo é uma análise

mais profunda do que é exposto, sendo possível uma aproximação com a leitura de mundo externado pelo artista através do seu trabalho. Para isso, a contemplação deve ultrapassar os conceitos e a descrição técnica, com sua estrutura dimensional e física, assim como as sensações imediatas que ela desperta. A análise de uma obra de arte deve proporcionar a oportunidade de contemplar suas manifestações sociais, além da sua forma sensorial e estética, ou seja, uma obra de arte está inserida num processo histórico e pode expressar como diversas sociedades lidam culturalmente com fenômenos políticos e sociais, são portanto, formas de registro de sociedades humanas.

Além de exercer a função provocadora no observador, a obra de arte também colabora para que haja uma internalização de conhecimentos no que correspondem às perguntas e respostas caracterizadas pela fruição (ato de apreciação), promovendo a interação entre o sujeito, seu arcabouço cultural e a obra de arte. Em outras palavras, uma obra de arte pode ser descrita de acordo com as diversas formas de composição que ela compreende, sua ênfase é relativa ao gosto que desenvolve e relaciona (MUNRO, 1962, p.21).

Os estilos e a diversidade encontrados nas obras de arte, além de revelar formas de viver, assim como usos e costumes de um determinado local, também descrevem características que somente são encontradas através da arte, pois aspectos como a localização no tempo histórico, no espaço, aliado ao tema, motivo, significado e a crítica, assim como a estética, são importantes e auxiliam na compreensão das entrelinhas e nas mensagens implícitas nas obras artísticas. Ao apreciarmos uma imagem, diversos aspectos interagem, dando sentido e significado às percepções. Ao compreender essas relações e ao fruir (apreciar) uma obra por meio da leitura de imagens, assim como as diversas linguagens artísticas, realiza-se um diálogo com o mundo.

A civilização contemporânea partilha intensamente dessa experiência estética, o que ocorre principalmente devido à expansão dos meios de comunicação. É neste contexto que se pode realizar a mediação cultural na esfera do estético, assim como relacionar o que se faz necessário nas experiências estéticas, contemplando ao mesmo tempo emoção, sentimento, reflexão, tanto sobre a arte como sobre a vida.

E é neste mundo de símbolos que encontramos diversas formas de manifestações culturais embasadas de forma poética e literária.

Desta forma a poesia e a literatura também são manifestações de enfrentamento do paradoxo do inexplicável. Sendo assim, as imagens visuais, nas artes, correspondem a formas de questionamento ao que se esconde no fundo das aparências e que não se pode olhar diretamente, por formas de visualização e figuração comuns. (MEIRA, 2011, p.103)

Ao ser estimulada, a imaginação amplia o processo de aprendizagem do fazer criador, dimensionando propriedades culturais inerentes a cada pessoa sobre valores e sentidos do que se apreende sobre determinados contextos.

Assim, podemos considerar que o “emocional” preside esses processos sustentando uma economia simbólica onde gestos, performances, modos de ser e de agir, são articulados. Tal economia simbólica corresponde à trama com que se tecem as interações, as temporalidades memoráveis, o fluxo permanente entre o imaginário pessoal e coletivo.

Para Meira (2011), o desenvolvimento da estética na educação, possibilita desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a ação, o gesto e a performance, podendo produzir transformações nas intervenções sociais e culturais, expressando determinado modo de pensar e ver o mundo.

Neste sentido é que se pode atribuir uma dimensão estética presente no cotidiano, constituída de imagens espontâneas e também daquelas enviadas pelo universo tecnológico. Esse movimento de busca e equilíbrio presentes na articulação de imagem e idéia são o modo pelo qual o homem constrói para si um mundo dramatizado por dinamismo, forças, energias e interações. Tais relações podem se dar entre homem e coisas e entre elementos de sistemas orgânicos e não orgânicos.

Na condição de espectador, o homem contemporâneo tende ao consumo passivo das produções imagéticas que lhe são ofertadas no cotidiano, sem deter-se num olhar mais reflexivo. Segundo Maffesoli (1996), a relação das imagens no cotidiano e a estética são primordiais, pois são elas que sustentam o jogo das aparências, os usos e costumes, as paixões, os afetos, os vínculos, o desejo coletivo.

Através do estético vivencia-se a sensibilidade, a oscilação de emoções comuns ao ser humano. Diferente de outros fenômenos sociais, o estético está motivando a interação entre grupos de diferentes classes sociais, permitindo a composição de uma sociedade igualitária no quesito cultural.

Segundo Paulo Freire (1984) a cultura exige um olhar totalizado e intenso, corajoso e poético, por isso, o olhar entre sujeitos de diferentes culturas requer parcerias solidárias para que os desafios à reflexão estética alcancem as integrações culturais e sociais. O autor fala de uma educação para a cidadania, que implica abarcar a dimensão ética e estética como: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética.” (FREIRE, 1996, p. 32)

A noção do belo está intrinsecamente ligada a ética, pois a competência do ser humano, em sua condição histórico-social, de comparar, valorizar, escolher e repelir se dá pelo autorreconhecimento de sua cultura, o que engloba uma noção comum sobre as relações políticas, econômicas e interpessoais. Com isso, o sentimento de pertencer a uma sociedade se desenvolve a partir da admiração do belo no contexto de sua própria cultura, o qual também constitui a ética. No tocante à arte educação, a ética e a estética estão no reconhecimento da arte para além de sua forma, mas na identificação no conteúdo histórico-social que as manifestações artísticas podem expressar.

Experimentar a força emocional da imagem é a sensação que o educador pode mediar durante a fruição da arte, de preferência quando há contentamento estético entre a arte e a vida. Com isso, é necessário haver uma intervenção com repertório consciente, em nível de conhecimento científico e de interpretação por parte do educador de arte, caso contrário, a apropriação e internalização da arte com o fruidor não acontece.

Isso demanda desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem uma reflexão cultural, que compartilhem e decodifiquem informações sobre a arte, assim como promovam a criticidade sensível do fazer artístico.

A leitura de imagens considera as características do objeto como formas, cores, tipologia, aliadas à informações de conhecimento do leitor em relação ao objeto, como dedução e imaginação. Assim, a leitura dependerá da cultura à qual o sujeito está inserido. Segundo Piaget:

Uma constatação nunca é independente dos instrumentos de registro de que dispõe o sujeito e que estes instrumentos não são puramente perceptivos, mas consistem em esquemas pré-operatórios ou operatórios aplicados à percepção atual e podendo modificar os dados desta num sentido, seja precisão suplementar, seja de deformação. (PIAGET, 1976, p. 46)

Desta forma, para Piaget, o que importa é a maneira como o observador relaciona a leitura visual imediata com o conhecimento formal estruturado, inferindo que um mesmo objeto é lido de formas diferentes de acordo com o repertório pertinente à cada um no momento da acomodação mental. A organização está relacionada a verificação da acomodação (reflexão) que o indivíduo faz ao coletar dados.

Assim, para Goodman, o que é representado não é o objeto, mas a sua interpretação, ou a interpretação que lhe é atribuída pelo artista em um determinado momento:

O olho seleciona, organiza, discrimina, associa, classifica, analisa, constrói. Não atua como espelho, tal como capta, reflete o que já não vê como tal e qual, como dados sem atributo algum, senão como coisas, alimentos, gentes, inimigos, estrelas, armas. Nada se vê despido ou despidamente. Os mitos do olho inocente e do dado absoluto são cúmplices terríveis. (GOODMAN, 1978, p. 25-26)

Dessa forma, a construção do conhecimento visual se dá no momento do encontro entre o que está acomodado em recordações anteriores e na relação do que é interpretado no momento da captação real.

As influências sociais e culturais requerem experiências estéticas que consistam em resoluções prováveis referentes ao sentir e ao fazer, consciente de que a ação, o gesto e o desempenho, possam refletir nas modificações que o sujeito necessita.

Mediar e enfatizar a força da imagem na arte é tarefa fundamental que viabiliza ao educador partilhar da mesma experiência estética com o educando, criando um diálogo compreensivo entre a arte e a vida.

Nessa mesma proporção de contextualização, vivenciamos a prática imposta culturalmente ao que pode ou não ser considerado como belo no sentido da arte contestável, pois o foco estético quando atribuído à um determinado seguimento muitas vezes encontra-se impregnado pelo senso comum, o que pode ser transformado através do conhecimento e da experimentação, que ao ser provocado amplia o compromisso de selecionar e organizar os elementos visuais. Aprimorando a imaginação e construindo um olhar investigativo, que seja compatível às necessidades visuais encontradas no cotidiano, pode-se transformar a percepção.

O ato de ver ao ser aprimorado permite-nos observar melhor o mundo, o ambiente, a natureza. Um bom observador, investigando detalhes, encontrará particularidades que poderão enriquecê-lo.

Reforçando essa opinião, Bruno Munari, por exemplo, aponta a necessidade de aprimorar o conhecimento visual, para não nos restringirmos a um saber vago, superficial, determinado pelo senso único. (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 79)

O educador, ao mediar as vivências culturais dos educandos no ambiente escolar, deve atentar-se para a educação do saber ver, pois a leitura de mundo realizada por pessoas habitualmente no cotidiano difere do saber ver e observar daqueles em que prevalecem os conhecimentos artísticos (educadores, artistas, autores, produtores). Esta relação explicita a necessidade de considerar o conhecimento prévio dos estudantes, de forma a não visualizá-los como tábulas rasas:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela com saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30)

Cabe ao educador, atentar-se ao conjunto de temas que contribuirão realmente para a construção de significados pelo educando, sendo o ambiente escolar e os momentos em contato com a arte oportunidades de identificar manifestações histórico-sociais.

4. O ENSINO DE ARTE NA EJA

A relação entre a arte e a educação está inserida no campo do conhecimento estético, que auxilia diversas possibilidades de leitura e expressão do que é perceptivo e artístico que permite a reflexão sobre a arte em si e as diversas alternativas que a mesma oferece para refletir e expressar concepções de mundo. (PILLAR, 2011, p. 71).

Um dos papéis da arte na escola é propiciar ao estudante uma alfabetização visual, a qual resulta da observação e análise de imagens além de sua forma, cor, linha, tamanho, volume, movimento, ritmo. Por isso, a alfabetização visual, ou educação do olhar, tem como eixo uma formação voltada para a leitura do discurso visual cotidiano, como as imagens publicitárias e midiáticas e sua compreensão. Esta relação entre o estudante (observador) e a imagem é impulsionada e analisada a partir do seu arcabouço conceitual e estético, o qual pode ser exercitado e expandido através das aulas de Educação Artística. Entretanto, é necessário que haja clareza de que observar uma imagem não é adivinhar o que o artista quis transmitir, “mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores”. (BARBOSA, 2003, p. 19).

Por isso, refletir o ensino da Arte traz em sua essência a inserção do indivíduo em seu lugar de vivência, contribuindo para a construção e desenvolvimento da identidade pessoal, com a clareza de ser um sujeito histórico, pertencente a um grupo social. Assim como ressalta Barbosa: “Eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país”. (BARBOSA, p. 18, 2003)

Um fio condutor para as aulas de arte pode ser a importância da produção artística para a humanidade, como forma de justificativa, o que contribui para que os estudantes compreendam a razão pela qual a arte é feita. Buoro (2003), ao abordar percursos metodológicos que tem como objetivo a formação de leitores de imagens, enfatiza que o primeiro passo é mostrar para os estudantes a arte como uma necessidade humana de representação do mundo ao seu redor e sua produção material. Com isso, a leitura de imagens pode auxiliar na compreensão de como a arte e a cultura estão amalgamadas, sendo ambas expressadas numa relação mútua. Desta relação, nasce a concepção estética dos indivíduos de dada sociedade, pois o meio em que vivem está imerso numa gama de manifestações culturais que orientam a educação estética a partir da relação com o outro e com os objetos que representam seu cotidiano. É a partir das imagens do dia-a-dia que as maneiras de julgar, admirar, de gostar e de apreciar são delineadas. (FERRAZ; FUSARI, 1999)

Ora, se já há uma educação estética no cotidiano do educando, qual é o papel da arte na escola e qual a metodologia de ensino mais apropriada? É primordial que a escolha de temas e os processos didáticos contribuam para o desenvolvimento de significados acerca dos conteúdos propostos, a fim de que seja construído o conhecimento com base numa relação de troca entre estudantes, e o professor. (FREIRE, 2005). Com isso, o trabalho docente é posto em evidência, tanto o preparo do seu arcabouço técnico como seu embasamento pedagógico.

Contudo, o contexto do aluno precisa ser reconhecido para uma prática pautada na dialogicidade e no seu cotidiano, o que pode ser feito primordialmente através de uma análise mais ampla, como o trabalho e suas transformações que estão presentes na vida do estudante da EJA, sendo ele motivo, na maioria dos casos, do abandono e retorno à escola.

No âmbito da educação básica, a prática artística possibilitou uma reflexão acerca da busca pelo conhecimento epistemológico amalgamado às características culturais próprias do público o qual se relaciona com a arte, comprovando que a mesma deixa os espaços dos museus para permear os espaços educacionais promovendo assim o desenvolvimento cultural e expressivo dos alunos em vários segmentos.

Foi nesse contexto que abordagens do ensino de arte foram introduzidas no Brasil nos anos 1980 por Ana Mae Barbosa, propondo a inter-relação entre produção (o fazer), leitura da imagem (fruição) e contextualização histórica (o conhecer), destacando assim a importância da imagem na sala de aula, valorizando a importância da formação de educadores comprometidos com o desenvolvimento estético e artístico do educando. Vale ressaltar que o processo de (re)visão do ensino de arte tem como objetivo selecionar e estabelecer parâmetros entre as imagens divulgadas na televisão, na publicidade e em outros meios imagéticos, com o conteúdo abordado em sala de aula, pois esses tipos de imagens fazem parte do cotidiano das pessoas, causando impressão e deslumbramento nas abordagens contemporâneas. Desta forma o grande desafio do educador é fundamentar com qualidade as propostas de ensino para a leitura de imagens no campo das artes, visto que a leitura e a educação do olhar tornam-se partes fundamentais na alfabetização visual. O exercício da leitura de imagem a fim de haver uma educação do olhar, ou alfabetização visual, tem como objetivo auxiliar na compreensão da estruturação das imagens, o que permite uma análise consciente e crítica do que é visto. Compreender a estrutura da imagem é saber ver e analisar a gramática visual mobilizada, como a forma, cor, tamanho, ritmo, movimento, volume e equilíbrio.

As obras de arte permitem ao espectador refletir sobre as diversidades culturais, despertando a consciência individual de cada sujeito. Esse processo é responsável por

estimular um diálogo reflexivo no educando, que ao ser explicitado transforma significativamente sua percepção de mundo, desenvolvendo seu senso crítico e expressivo.

As obras de arte permitem reestruturar a experiência em níveis mais elevados, tornando-se compreensão mais abrangente de novas complexidades e intensificando-se assim, o sentimento da vida. (OSTROWER,1990, p.20). Assim, cabe ao educador buscar ferramentas para aproximar os alunos jovens e adultos das produções de imagens, que possam contribuir de forma relevante para a vida, pois sua visão de mundo já está concebida e a arte contribuirá para estabelecer vínculo com o cotidiano, levando em consideração suas crenças, seus valores e a sua percepção do olhar, que ao ser utilizado contribuirá para sua formação enquanto indivíduo.

Esta problemática pode ser amenizada com o exercício da Proposta Triangular, concepção sistematizada por Ana Mae Barbosa sobre a construção do conhecimento em Arte.

A Proposta Triangular aborda o ensino da Arte sustentado por um tripé conceitual: a leitura de obras de arte, o exercício artístico e a contextualização. Assim, a autora aponta uma coerência entre objetivos e métodos do ensino da Arte. Sendo a leitura de imagens, ou obras de arte, o momento em que há busca, questionamento e exercício da criticidade dos estudantes a partir da mobilização dos seus conhecimentos e experiências prévias em contato com conteúdos imagéticos; o exercício artístico é o momento em que há prática, contato com diferentes materiais e aprimoramento técnico; e a contextualização está mais ligada a História da Arte e outras áreas necessárias para a construção de um conhecimento mais relacional. É nessa fase que há maior possibilidade de estabelecer uma comunicação entre diversas áreas e proporcionar a interdisciplinaridade.

A organização das aulas de arte a partir da Proposta Triangular permite a apreciação, contextualização e o fazer arte, descobrindo assim novas relações entre objetos que possam desenvolver a sensibilidade e criem novos significados para o olhar e não somente enxergar sem significação. O exercício de “olhar” inclui a observação, análise e interpretação de imagens. A abordagem representa um grande passo da arte- educação em direção à aprendizagem problematizada, sendo uma das possibilidades de trabalho em sala de aula. Seu objetivo não é formar críticos em arte no ensino básico, mas orientar os estudantes para a compreensão e contextualização dos códigos imagéticos do cotidiano, a fim de que os códigos que só faziam parte do universo da elite cultural e social se tornem acessíveis a outros estratos da sociedade.

Com isso, a dicotomia entre Arte Popular e Arte Erudita, que colocava a primeira em situação inferior a última, pode ser superada no ensino da Arte com base no conceito educacional voltado à libertação das formas opressoras e ideológicas que podem permear as práticas e apoios pedagógicos. Assim como explicita Ana Mae: “Uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele.” (BARBOSA, 2010, p. 19)

A Proposta Triangular tem como base orientar o modo como se aprende. Segundo concepções expostas pela autora, seria algo muito imóvel considerar esta abordagem em arte educação como uma metodologia, por isso, a escolha em tratá-la como proposta ou abordagem a fim de reunir possibilidades de interpretação de imagens, embasando-se no tripé fazer-ler-contextualizar. Com isso, a leitura imagética contextualizada combinada à prática (fazer) cumpre o princípio da aprendizagem significativa, pois possibilita que o estudante encontre ligação entre aquilo que é visto na escola (imagens abordadas na sala de aula) e as imagens que fazem parte de seu cotidiano, as quais são muito frequentes nos meios de comunicação de massa.

Barbosa ressalta algumas interpretações equivocadas acerca da Proposta Triangular, vale apontá-las para refletir não só sobre a prática embasada em tal proposta, mas sobre as aulas de arte como um todo. Um grande exemplo é o uso da releitura de imagens como cópia, pois ela cumpre o papel apenas de aprimoramento técnico.

Assim, para o “fazer” em arte é necessário que o professor compreenda a importância da contextualização daquilo que é exposto aos estudantes. Saber a origem e o momento histórico em que determinada obra foi feita é essencial para que haja ligação entre a imagem e a força de representação temática e histórica que ela propõe. Pois, corroborando com a Proposta Triangular e a leitura de imagens, vale ressaltar que:

Imagens impõem presenças que não podem persistir ignoradas ou subestimadas em sua potencialidade comunicativa por editores e educadores, mas que, ao contrário, devem ser devidamente exploradas e lidas, o que implicaria ganho evidente para o processo educacional. (BUORO, 2003, p. 35)

Com isso, a compreensão de diferentes culturas que há, inclusive, numa mesma sociedade. Este viés educacional segue o objetivo de amenizar as desigualdades sociais através da educação, partindo do pressuposto de que estas são possíveis de ser superadas quando as estratégias e ferramentas da ideologia dominante são reconhecidas. Este embasamento é oriundo das teorias de Paulo Freire, como é claramente exposto por Barbosa

em sua participação no congresso da United States Society of Education Through Art em Phoenix, 2000 :

Fomos alunos de Paulo Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdieu, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante. (BARBOSA, 2010, p. 31)

Apesar de estar se referindo às interferências internacionais para a elaboração da Proposta Triangular, a autora nos traz elementos que identificam o viés social imbuído em sua abordagem educacional, o que justifica sua crítica às aulas de arte descontextualizadas, nas quais a apreciação aparece frequentemente. Sobre o mero ato de apreciar, a autora faz referência ao uso da mesma no fim do século XIX na Inglaterra, onde a apreciação era parte da estratégia para estimular o consumo dos operários do início da industrialização. Com isso, ressalta que “havia uma dupla função nesta apreciação: colonizar o desejo de uma classe nascente e conquistar o mercado” (ibid., p. 33). Referindo-se à prática contemporânea da arte educação, torna-se imprescindível que a leitura de imagens seja orientada a partir da conscientização do que foi feito (obra/imagem observada), ultrapassando a mera apreensão das formas expostas.

A leitura de uma obra de arte passa pelo reconhecimento de seu contexto histórico e dos referenciais subjetivos do observador, estabelecendo, assim, uma construção de significados partilhados entre os propósitos do artista e o espectador. Daí a concepção de que a arte se desenvolve num campo intersubjetivo. Assim como aponta Alvares:

A obra de arte pode nascer da experiência de uma única pessoa, mas o caminho que percorre é o da alteridade, pois o mundo sensível do artista relaciona-se com o mundo sensível do espectador e, concomitantemente, com o mundo sensível da comunidade dos espectadores. (ALVARES, 2010, p.31)

Esta interrelação contribui para a identidade social do indivíduo, pois a partir do momento que reconhece sua história e a produção material que exprime a cultura da sociedade à qual faz parte, reconhece também um conhecimento próprio, que o representa enquanto ser pertencente a um grupo social.

Os estudantes da EJA apresentam especificidades que exigem uma prática educacional diferente da realizada com crianças, o que implica organizar um processo de ensino aprendizagem diferente do ensino regular. É imprescindível que o professor conheça seu

público, a fim de que haja maior compreensão acerca das diversidades que podem surgir, como especificidades etárias, culturais e sociais, pois é necessário admitir a heterogeneidade das salas de aula.

O desenvolvimento estético do estudante adulto é diferente da criança, pois sua capacidade de criação é mais aguçada por sua experiência de vida, o que o adulto produz é a expressão do seu viver. Por isso, a percepção e criação estética do adulto é mais diversificada em detalhes, pois seu referencial mais amplos permite que o mesmo reconheça as várias partes que compõem o todo que forma a imagem. Diante do arcabouço de referenciais estéticos do adulto, portanto, o professor tem a tarefa de contribuir para o reconhecimento de técnicas que o permitam expressar sentimentos, vivências e concepções através do fazer artístico. (ALVARES, 2010)

Neste estudo é primordial indagar: qual a importância da arte na EJA? Ora, se ela contribui no processo de formação e reconhecimento do indivíduo enquanto ser histórico-social, ela contribui para a construção de uma identidade coletiva. Assim, o estudante que está em contato com as reflexões em arte, tem a possibilidade de desenvolver o reconhecimento sobre seu lugar na sociedade, de forma contextualizada e crítica, a partir do momento em que distingue a natureza dos fenômenos em seu cotidiano.

Entretanto, é necessário ressaltar que os princípios pedagógicos voltados para a EJA deve considerar a heterogeneidade de perfis dos alunos desta modalidade, sendo que esta se dá não só pela especificidade etária dos alunos, mas pela diversidade cultural. Nesse sentido, refletir sobre o ensino desses jovens e adultos exige percorrer alguns fatores referentes ao seu lugar social, como o fato de serem membros de determinados grupos culturais, de serem excluídos da escola e o fato de não serem mais crianças. Com isso, os recursos referentes ao trabalho pedagógico voltado para a EJA também devem intervir no âmbito social, influenciando na visão que eles têm sobre si mesmos. Para isso, é preciso admitir a ambigüidade existente para este aluno, sendo que de um lado há uma necessidade de conclusão escolar e, de outro, uma consciência que o desestimula quando o aluno considera que sua história já está acabada e que seu tempo na escola já passou e, portanto, a possibilidade de permanecer nela é pequena. Com isso, além de atentar-se ao ensino da arte e a contribuição desta disciplina para os estudantes, o docente deve lembrar as especificidades dos mesmos a fim de ter clareza sobre os recursos metodológicos a serem mobilizados.

Para isso, é essencial que o docente esteja disposto a desenvolver uma educação embasada na problematização de conteúdos, ou seja, praticar uma relação dialógica em sala

de aula a fim de mediatizar a construção de conhecimento do educando, se colocando também como ser aprendiz “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 2005, p. 79)

Este alicerce pedagógico amplia as possibilidades de construção de significados perante o que é abordado na escola, pois tem como princípio valorizar a relação do estudante com o mundo, com seu contexto, e partir dele a construção de conhecimento em qualquer uma de suas áreas. Com isso, incentiva-se a criticidade e auto reconhecimento do educando, evitando a hierarquização de saberes, e valorizando a troca e integração dos mesmos.

No caso do estudante adulto, sua vivência embasa em diversos aspectos a análise sobre o que vê em sala de aula, por isso quando se depara com determinado assunto, seu referencial prévio é mais vasto, se considerarmos as possibilidades de vivência que um adulto tem em relação a uma criança:

Uma criança ainda não tem elementos para entender o acúmulo de humanidade que existe na criação artística. [...] O adulto, por sua vez, chega à sala de aula com o caráter já formado, com uma concepção de mundo consolidada, o que lhe dá instrumentos para compor, para tecer a teia da experiência artística em sua complexidade. (ALVARES, 2010, p. 37)

Vale lembrar que o estudante adulto está inserido há mais tempo no contexto histórico-cultural do que o estudante criança, por isso, seu arcabouço de experiências e conhecimentos prévios é maior, o que permite mais variabilidade e correspondências com o real, com o cotidiano, com aquilo que o estudante já viveu.

No tocante ao ensino da arte, a gama de experiências do adulto permite maior compreensão de técnicas e de contextos nos quais as obras artísticas foram criadas, entretanto, o desafio com este estudante se dá no fazer arte, ou seja, o docente deve incentivá-lo a expressar-se, a exteriorizar através da arte suas experiências de vida. Com isso, ao ensinar arte para adultos, ressalta-se a importância em auxiliá-lo a desenvolver a compreensão de seu próprio universo, dos seus vários campos de atuação, profissional e pessoal, e relacioná-lo num âmbito social mais amplo. A importância em ensinar arte para adultos se concretiza quando o estudante reconhece sua vivência, compreende e contextualiza em seu âmbito histórico social e a expressa através do fazer artístico. Ao entender este processo de autorreconhecimento, o estudante compreende o porquê de estudar arte e o quanto ela é importante como registro material e imaterial da história humana.

Apresentar ao aluno adulto o conhecimento artístico acumulado pela humanidade e promover vivências estéticas com a arte demanda que o professor confronte, continuamente, suas experiências como docente com suas experiências como aprendiz. (ALVARES, 2010, p.38)

Há uma série de competências a serem desenvolvidas no tocante a formação do professor, para abordar a leitura de imagens na EJA.

Um ponto de partida para uma boa formação docente em arte é o reconhecimento de um dos problemas metodológicos em arte educação: a supervalorização de interpretações sobre as obras de arte e os movimentos artísticos. Esta problemática se dá quando o professor de arte, ao trabalhar os conteúdos relacionados à História da Arte, valoriza demasiadamente o contexto sócio histórico de movimentos artísticos e a biografia de artistas. Com isso, há um grande risco da abordagem dos conteúdos artísticos das obras se tornarem meras ilustrações, não ocorrendo o desenvolvimento de competências de leitura de imagens.

Com essa perspectiva, os educadores valorizam tais informações como muito mais significativas do que os conteúdos plásticos das obras, também porque foram formados dentro desse paradigma rigidamente verbal, limitando-se, portanto, a reproduzi-lo. Na esteira dessa metodologia, reafirmo que a produção artística frequentemente assume o papel coadjuvante de mera ilustração. (BUORO, 2003, p. 61)

Nesse sentido, a autora alerta sobre a condução metodológica das abordagens referentes a História da Arte. A ênfase nos dados que contextualizam a obra pode torná-la simples ilustração de temas que não são o foco nas aulas de arte, no caso, a atenção é voltada à narrativas verbais, o que coloca a linguagem artística em segundo plano. Ora, se um dos papéis do arte-educador é mediar outros olhares para que alcancem a auto compreensão e a compreensão do mundo que os cerca, a linguagem primordial mais apropriada não é a verbal, mas a imagética. Há diversos exemplos sobre fatos sociais expressos através da linguagem artística, um deles é a obra *Abaporu* (1928) e *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral, os quais, apesar de estarem em diferentes fases da artista, trazem em seu bojo uma crítica social às opressões sofridas pelos estratos sociais com menos poder aquisitivo, como os trabalhadores rurais e operários urbanos.



Tarsila do Amaral, *o Abaporu* (1928)



Tarsila do Amaral, *Operários*, (1933)

A observação das duas obras permite iniciar um diálogo no ambiente escolar acerca das impressões que os estudantes tiveram ao analisar a obra e quais são as possíveis relações com o seu cotidiano: “Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores.” (BARBOSA, p.18, 2003)

A partir daí, a contextualização histórica e social em que a obra foi feita ocorrerá num segundo momento, onde outras linguagens podem ser usadas, mas é importante que o eixo de análise seja a imagem, a obra artística. Com isso, busca-se o desenvolvimento da competência de leitura de imagem e, conseqüentemente, a percepção de mundo de forma sensível, de modo

que o estudante possa se reconstruir, adquirir autonomia e domínio sobre expressões artísticas.

Uma primeira etapa seria voltada à descrição criteriosa da imagem, a fim de que sejam exploradas a sensibilidade e a atenção. Num segundo momento, parte-se para a interpretação de toda a estruturação da imagem, bem como a técnica utilizada pelo artista, cores e formas, entre outros. Posteriormente, os estudantes podem tomar contato com outras obras do mesmo artista ou movimento, passando pelos momentos anteriores em cada uma delas, para que seja estabelecida uma relação temática entre as mesmas. A partir daí, vale se apropriar da produção textual para se aprofundar mais sobre o significado histórico cultural da imagem, ou seja, nesse momento o contato com os textos da História da Arte podem auxiliar a compreensão da análise imagética feita anteriormente.

Por fim, uma produção de própria autoria dos estudantes que contenha suas apreensões sobre a técnica abordada e que, culturalmente, remonte a seu contexto, expressando algo da sua realidade. (BUORO, 2003, p. 127). Assim, esta é uma possibilidade de abordagem artística através da leitura de imagens, é claro que esta é uma concepção citada a fim de exemplificar uma proposta, mas vale ressaltar que as alternativas para trabalhar a imagem em sala de aula são inúmeras, o que não é restrito apenas a uma perspectiva.

A leitura de imagens origina um diálogo sustentado por uma rede de relações: o leitor, o artista e o contexto de cada um deles. Com isso, ao deparar-se com uma imagem, surgem questões sobre a mesma, as quais podem ser desvendadas a partir da análise minuciosa, no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao contexto em que foi criada. Por isso, como afirma Rossi, a leitura de imagens na escola é relacionada pelo educando a partir de três referenciais: “o mundo (nela representado); o artista (ou produtor); o leitor (o aluno que lê).” (ROSSI, 2009, p. 38).

Conforme o estudante expressa sua percepção, o professor pode perceber sua compreensão da imagem. Entretanto vale ressaltar que não apenas o que o artista tentou comunicar, mas o trabalho artístico contém numerosas influências que podem ser descobertas a partir da leitura profunda da imagem, desde sua forma até as implicações históricas às quais esteve sujeita.

Quando se refere à Educação de Jovens e Adultos, mais uma vez é válido ressaltar nesse processo a importância em considerar a vivência do estudante e suas experiências. Sob uma perspectiva sociológica, há uma clara relação de domínio quando um saber é imposto sobre o outro e isso ocorre na escola quando os estudantes são considerados tábulas rasas, os

quais não podem agregar conhecimentos nem a um grupo ou a si próprios. Assim como salienta Chauí:

O que me é dado sob a aparência de saber não é sequer o próprio saber, mas a sua caricatura banalizada e vulgarizada. Recebo sob a forma de informação, uma versão degradada de um saber que desconheço tanto no nível de sua produção quanto no de seu consumo. (CHAUÍ, 1984, p. 59)

Considerando que a escola deveria ser um ambiente de produção do saber, de contato e integração dos estudantes com o conhecimento científico, a forma pela qual é exposto este conhecimento faz com que ele se torne algo imposto e dissociado da realidade em que vivem, não só os estudantes, mas toda a comunidade escolar. É deste estranhamento que fala a autora, se referindo a distância entre os fenômenos cotidianos e os conhecimentos científicos que anulam a construção de significado aos conteúdos escolares. Nesse sentido, a autora continua a discorrer sobre como esta falta de ligação pode influenciar na posição social daqueles que passam pelo processo escolar sob estas condições:

Nem mesmo como consumidor tenho acesso aos produtos mais elaborados da cultura letrada, ao mesmo tempo em que, estas classes dominadas e exploradas, essa “invasão cultural” (Paulo Freire), é um assalto à identidade e um rombo no trabalho de resistência. (CHAUÍ, 1984, p. 59)

Com isso, coloca-se em reflexão como a educação escolar pode influenciar, ou até mesmo interferir mais enfaticamente, no lugar que os envolvidos neste processo ocupam na sociedade. Qual a relação do conteúdo abordado na sala de aula com o cotidiano dos estudantes? Como eles contribuem para ampliar o reconhecimento sócio histórico dos envolvidos no processo de aprendizagem? . Numa discussão mais voltada à sala de aula e ao trabalho docente, há a necessidade pela busca de caminhos que proporcionem um ambiente mais dialógico, a fim de evitar a imposição de saberes, e estimular a construção de significados. É a partir de tal reflexão que nasce a busca pelo método de ensino, a partir de questões como: O que conhecer? Para que conhecer? Como conhecer? (FREIRE, 1984, p. 97). Não cabe aqui uma discussão mais aprofundada sobre a posição política assumida de acordo com as diversas respostas para estas questões, mas vale enfatizar que o método é o caminho do conhecimento, em construção tanto para os estudantes como para os docentes. A maneira como este caminho é tratado faz com que haja uma consequência social para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, lembrando que a neutralidade é impossível, pois até se

manter alheio a “causas” políticas, já é um posicionamento. A postura docente em sala de aula já é um grande ato ligado a relações sociais, como expõe Freire:

No lugar de usar uma linguagem simples, eu uso uma linguagem simplista, que não é a mesma coisa, e eu acho inclusive que todo simplismo é elitista, todo simplismo é como se o simplista estivesse dizendo: “Olhem, na verdade vocês não tem nível para me entender; então, por isso, eu fico nas meias- verdades”. (FREIRE, 1984, p. 99)

Este é um exemplo de como o discurso pode estar ligado à prática docente, assim como o mesmo expressa uma visão sobre a construção de saberes. Este posicionamento expressa muitos momentos em sala de aula quando os conhecimentos prévios dos estudantes são ignorados. Ora, se a educação tem como objetivo, segundo Freire (2005, p. 81), mediar a relação do homem com o mundo, rescindindo a permanência na ignorância ou o contato com conteúdos escolares que levam à um mundo abstrato e desconexo com o cotidiano, o saber prévio do estudante deve ser considerado e valorizado. Assim, a partir da sua vivência, ele poderá conceituar novos conhecimentos e compreender o mundo que o circunda.

Além da questão social, há uma problemática cultural em evidência, ao tratar da arte educação, o fazer artístico do estudante é primordial para que a Arte faça sentido para o mesmo. Para isso, sua concepção de mundo e percepção sobre as relações sociais, culturais, políticas e econômicas precisam ser consideradas e valorizadas, pois é a partir destas bases que o sujeito constrói o conhecimento (ALVARES, 2010, p.73)

Negar a contribuição do estudante ao processo de ensino aprendizagem é assumir a prática educacional pautada na transmissão de conteúdos, a qual os estudantes são passíveis e receptores de saberes consolidados. Esta atitude torna a educação uma memorização de conteúdos narrados de uma realidade intocada, o que faz da educação uma doutrinação (FREIRE, 2005, p.98). No caso do ensino da Arte, não é raro ouvir dos estudantes que eles “não sabem desenhar”, “não tem criatividade” ou “não conseguem fazer algo”. Estas são respostas emblemáticas de como a Arte, como muitas outras áreas do conhecimento, é vista sob o julgamento do certo e errado, ou seja, a prática educacional de um modo geral tende a mostrar o conhecimento como algo rígido e cristalizado, sem espaço para questionamentos ou mudanças. Com isso, o ensino da Arte torna-se profundamente prejudicado, pois há o desenvolvimento de um bloqueio no estudante, o qual internaliza a ideia de que só algumas pessoas detém a cultura, só alguns sabem, só alguns podem, o que pode expressar claramente uma relação social de poder, essencialmente pelas noções de certo e errado, conhecimento válido e inválido, culto e inculto.

A metodologia de ensino em Arte a fim de vencer este desafio pode ser formada, então, pela valorização dos saberes prévios dos estudantes, escolha dos temas e dos materiais e meios de comunicação para a produção e formação artística em sala de aula. Este embasamento segue no intuito de contribuir para a apreensão do estudante acerca de habilidades culturais e artísticas, com possibilidade de análises mais críticas sobre produções artísticas, experiências estéticas e conteúdos imagéticos do cotidiano. Para isso: “Os professores de Arte, empenhados na democratização dos saberes artísticos, procuram conduzir os educandos rumo ao fazer e a entender as diversas modalidades artísticas e a história cultural das mesmas.” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 99)

Assim, com uma postura docente embasada na responsabilidade sobre a formação artística do estudante e ampliação do seu repertório cultural, a arte- educação tende a ser um ambiente onde os estudantes podem construir significados sobre o conteúdo escolar, relacionando-os ao seu contexto e analisando-os criticamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos está permeada por características que devem ser consideradas e respeitadas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. Tais peculiaridades envolvem a faixa etária dos estudantes, a dinâmica de vida ligada ao mundo do trabalho e o pertencimento a um grupo sociocultural. (OLIVEIRA, 1999)

Dadas as especificidades dos estudantes da EJA, a que mais se destaca é a necessidade de permanência no mercado de trabalho. Geralmente, é esta necessidade que faz o estudante deixar a escola e retornar após alguns anos, sendo o primeiro abandono escolar ditado muitas vezes pela necessidade de ingresso ao trabalho, e seu retorno, ligado à necessidade de qualificação para permanência no mesmo. Com isso, a relação do estudante com a escola é marcada pela dinâmica do trabalho em sua vida e pela exclusão social e escolar sofrida anteriormente. Ao mesmo tempo em que precisa trabalhar, o estudante adulto busca a qualificação para permanência no mercado de trabalho.

A escola não é preparada para o estudante adulto, tanto em sua lógica temporal linear, transmissiva, seriada e disciplinar, quanto nas abordagens em sala de aula, os recursos didáticos e métodos de ensino adotados. Porém, assumir a educação a partir de conhecimentos pré-estabelecidos a serem transmitidos é ir de encontro com o direito de liberdade de pensamento e expressão do ser humano. A Educação de Jovens e Adultos, ao se propor uma função emancipadora, deve seguir outro caminho, com uma prática que permita ao estudante desenvolver-se de modo crítico e consciente interagindo com seu contexto sociocultural. (PINTO, 1982).

As possibilidades inerentes à arte educação ampliam a relação do estudante adulto com a escola, a qual é marcada por uma lógica racional que dificulta o desenvolvimento da criatividade e expressão. Como ponto de partida, as experiências vividas pelo público da EJA já representam um rico arcabouço para iniciar a construção de um conhecimento que componha com os saberes escolares, embora não deva limitar-se a eles.

Dimensionar a Educação de Jovens e Adultos sob o paradigma da estética significa investir em sujeitos autônomos, que se reconhecem como fazedores de história; indivíduos curiosos, sensíveis, criativos, intuitivos, plenos e inteiros em sua relação consigo, com o outro e com o mundo; (ALVARES, 2010, p. 23)

Portanto, a arte como prática da cultura é uma oportunidade de desenvolver a criatividade e a expressão, ultrapassando as barreiras objetivas, e vislumbrando a comunicação como algo inerente ao ser humano, a qual transcende o tempo, ideologias e conhecimentos padronizados.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonell. **A educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam- a leitura da imagem e o ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1934

BRASIL. **Constituição Federal**. 1937

BRASIL. CNE- Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: D.F, 1971.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001

_____.; XIMENES, S. Políticas e direitos educativos de jovens e adultos no Estado de São Paulo: notas de pesquisa e relato de intervenção. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. Biblioteca Anpae - Cadernos 11. São Paulo: ANPAE, PUCSP, USP, 2011.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de setembro de 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 48ª Ed., 2005.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T.. **Metodologia do ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ . **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **O que é ler? Leitura: teoria e prática**. Campinas, ano 1, n.0, p. 16-17, Nov. 1982.

GOODMAN, N. **Languages of art**. Indianopolis: Hackett Publishing Co., 1978.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. *In: Reveja-Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v.1, n. 0, p. 27-38. 2007.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. *In: PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MOROZOVA, Sofia. **Expresión plástica: curso de perfeccionamento**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1982.

MUNRO, Thomas. **La forma em lãs artes:um panorama de morfologia estética**. Buenos Aires: Imprenta Artes Gráficas Bodoni, 1962.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1985.

PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PILLAR, Analice Dutra. . **A educação do olhar no ensino das artes**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. Coleção Educação Contemporânea. Rio de Janeiro: Cortez, 1982.

POSSANI, Lourdes de Fátima. Paschoaletto. **Educação de Jovens e Adultos. Um olhar sobre a exclusão**. 1a. ed. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2007.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam- Leitura da Arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.