

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Frederico Marcelo Crochet

O que vi da vida: um estudo sobre os saberes individuais nas aulas de Arte da EJA do C.A. João XXIII

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca
Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Crochet, Frederico Marcelo.

O que vi da vida: um estudo sobre os saberes individuais nas aulas
de Arte da EJA do C. A. João XXIII / Frederico Marcelo Crochet. --
2023.

242 f.

Orientador: Francione Oliveira Carvalho

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2023.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Arte. 3. Educação. 4. Diversidade. 5.
Colégio de Aplicação João XXIII. I. Carvalho, Francione Oliveira, orient. II.
Título.

Frederico Marcelo Crochet

O que vi da vida: um estudo sobre os saberes individuais nas aulas de Arte da EJA do C.A. João XXIII

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho

Juiz de Fora

2023

Frederico Marcelo Crochet

O QUE VI DA VIDA: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES INDIVIDUAIS NAS AULAS DE ARTE DA EJA DO C.A. JOÃO XXIII

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovado em 30 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Francione Oliveira Carvalho - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Carmen Lúcia Capra
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Juiz de Fora, 01/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Chefe de Departamento**, em 01/11/2023, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmen Lúcia Capra, Usuário Externo**, em 01/11/2023, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 01/11/2023, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1556843** e o código CRC **ACA4560B**.



Para Anne.

Todos os passos que dou nesse mundo são por você.

AGRADECIMENTOS:

Inicialmente é importante agradecer, antes de todas as demais pessoas que contribuíram para a efetivação dessa pesquisa, os primeiros e mais importantes educadores de minha vida: Meus pais.

Minha mãe Gabriela, mulher ávida por conhecimento que lutou contra as poucas perspectivas apresentadas às mulheres pobres e pretas de sua geração para realizar o sonho de se tornar professora e mudar a vida de tantos educandos que viram nela a fortaleza de quem luta por justiça social. Ensinou-me a não baixar a cabeça frente às injustiças e que a hora de desistir por aquilo em que acreditamos simplesmente não existe.

Meu pai Bernard, imigrante francês que encontrou no Brasil o amor de sua vida e com ela estabeleceu uma história de doação e compromisso para com as comunidades mais carentes. Também professor rivalizava a aparência humilde e até frágil com a grandeza de sua sabedoria e gentileza. Com ele aprendi que se pudermos ajudar uma pessoa ou um grupo de pessoas, não é nossa escolha fazê-lo, e sim nossa obrigação.

Ambos desejaram muito me ver um dia defendendo uma dissertação de Mestrado, mas infelizmente partiram antes que tal feito se cumprisse. Ao agradecê-los estendo também o muito obrigado a toda família de irmão, irmãs, sobrinhos e sobrinhas que muito me apoiaram e vibraram a meu lado a cada etapa, em especial minha babá Zinha que hoje representa o amor maternal físico ainda presente.

Agradeço também aos colegas arte-educadores(as) do Colégio de Aplicação João XXIII, ativos(as) e aposentados(as), que contribuíram e continuam contribuindo com minha constante busca por um trabalho sempre pautado na transformação de nossa sociedade. Seus conselhos, apoio e trocas foram cruciais para o desenvolvimento desse estudo. Unidos a esses colegas agradeço também aos bolsistas que atuaram a meu lado na Educação de Jovens e Adultos como meus orientandos, mas que inúmeras vezes ensinaram-me mais do que talvez possam ter percebido.

Por sua serenidade e seu compromisso inabalável, à companheira de coordenação Janaína também presto agradecimentos por ter sido o apoio irrestrito durante a laboriosa jornada de estar à frente desse segmento de ensino durante nosso mandato. E aproveito para estender esse reconhecimento a todas e todos bolsistas das

diferentes disciplinas que atuaram conosco e contribuíram com dedicação exemplar para que os educandos tivessem o melhor de suas práticas. Em especial agradeço a Pilar cuja amizade ultrapassou a esfera de trabalho e que me foi essencial na formulação desse projeto de pesquisa, sendo ela a responsável, inclusive, pelo título da mesma.

Aos professores e colegas do Mestrado, bem como aos companheiros do Grupo de Pesquisa MIRADA, também faço meus agradecimentos por somarem suas experiências às minhas auxiliando para que essa investigação fosse ganhando forma e maturidade no decorrer do processo.

Agradeço aos professores Anderson e Carmen que compuseram minha banca de qualificação com intervenções extremamente enriquecedoras e também a amiga Ana Paula por somar, na reta final da pesquisa, seu olhar cuidadoso, desenvolvido no decorrer de uma linda trajetória com a Educação Inclusiva, que trouxe novas correlações a meus estudos.

Aos educadores e educandos entrevistados, sem os quais eu não teria dados reais para conceber essa investigação, agradeço a gentileza, paciência e as trocas que possibilitaram um olhar mais ampliado quanto a EJA no João XXIII. E obviamente não posso deixar aqui de demonstrar minha gratidão ao professor Francione, meu orientador, que não me deixou desamparado em nenhum momento, além de ter sido um grande incentivador em todas as etapas da pesquisa. Sua orientação foi marcada pelo respeito às minhas características individuais de educador e a abertura para novos percursos e intenções investigativas.

Finalmente agradeço a minha filha Anne por entender que nem sempre o papai pôde parar os estudos para brincar (por mais que quisesse), e também por me inspirar, todos os dias, a buscar sempre ser a melhor versão possível de mim mesmo.

Obrigado!

RESUMO:

Reconhecendo a Arte como atividade indispensável à humanidade desde os primórdios da civilização e defendendo a importância da manutenção e valorização da mesma no currículo escolar, essa dissertação investiga como essa disciplina tem sido trabalhada, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos, tendo como locus de pesquisa o Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Baseada nos estudos de Paulo Freire (1921 – 1997), patrono da educação brasileira, que defende uma educação dialógica e democrática na qual a cultura individual do educando não esteja sujeitada aos saberes acadêmicos historicamente canonizados, o que essa pesquisa investiga, utilizando a abordagem etnográfica e qualitativa, é se os conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida dos educandos da EJA são reconhecidos, valorizados e integrados às práticas escolares dos arte-educadores do colégio e de que forma. A pesquisa examina, inicialmente, essa modalidade de ensino ao longo da história macro política do Brasil a fim de compreender os caminhos, objetivos e transformações pelas quais atravessaram esse segmento e seu público até a configuração hoje encontrada nos bancos escolares, e posteriormente faz uma análise comparativa a partir do olhar micro político do CAp. João XXIII com intuito de estabelecer como a EJA tem sido trabalhada desde sua implementação na instituição. Através de estudos bibliográficos e documentais, observação de campo, entrevistas e grupo de discussão, essa pesquisa busca protagonizar os educandos e educadores da EJA, sob o recorte específico da Arte-educação respeitando e valorizando a diversidade individual de cada um desses agentes. A pesquisa aqui apresentada nos mostra que os saberes individuais dos educandos da EJA são valorizados de formas e intensidades distintas nas diferentes linguagens artísticas da EJA no João XXIII.

Palavras-chave: EJA, Arte, Educação, Diversidade, Colégio de Aplicação João XXIII.

RÉSUMÉ:

Reconnaissant l'Art comme une activité indispensable pour l'humanité depuis l'aube de la civilisation et défendant l'importance de le maintenir et de le valoriser dans le programme scolaire, cette thèse examine comment cette discipline a été travaillée, en particulier, dans l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA), ayant comme lieu de recherche le Collège d'Application João XXIII, de l'Université Fédérale de Juiz de Fora (UFJF). Basée sur les études de Paulo Freire, patron de l'éducation brésilienne, qui défend une éducation dialogique et démocratique dans laquelle la culture individuelle de l'étudiant n'est pas soumise à des connaissances académiques historiquement canonisées, cette recherche examine, en utilisant l'approche ethnographique et qualitative, si les connaissances développées tout au long de la vie des étudiants EJA sont reconnues, valorisées et intégrées dans les pratiques scolaires aux pratiques scolaires des éducateurs artistiques de l'école et de quelle manière. La recherche examine, dans un premier temps, cette modalité d'éducation tout au long de l'histoire macro-politique du Brésil afin de comprendre les chemins, les objectifs et les transformations par lesquels ce segment et son public ont traversé jusqu'à la configuration que l'on trouve aujourd'hui dans les bancs d'école, et fait ensuite une analyse comparative à partir du regard micro politique du CAp. João XXIII afin d'établir comment l'EJA a été travaillé depuis sa mise en œuvre dans l'institution. À travers des études bibliographiques et documentaires, des observations de terrain, des entretiens et des groupes de discussion, cette recherche vise à mettre sur scène les étudiants et les éducateurs de l'EJA, concernant, spécifiquement, les Arts en tant que contenu travaillé dans un établissement d'apprentissage et qui respecte et valorise les multiples diversités individuelles de chacun de ces agents. Cette recherche-ci nous prouve que les savoirs individuels des étudiants de la « EJA » sont valorisés par de façons et intensités distinctes dans les différents langages artistiques dans le Colégio de Aplicação João XXIII.

Mots-clés: EJA, Arts, Éducation, Diversité, Colégio de Aplicação João XXIII.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

Quadro 1 – Organização do Período Fundamental 1 para EJA.....	81
Quadro 2 – Organização do Período Fundamental 2 para EJA.....	81
Quadro 3 – Organização do Período Fundamental 3 para EJA.....	82
Quadro 4 – Organização do Período Fundamental 4 para EJA.....	82
Quadro 5 – Organização do Período Fundamental 5 para EJA.....	83
Quadro 6 – Organização do Período Médio 1 para EJA.....	83
Quadro 7 – Organização do Período Médio 2 para EJA.....	84
Quadro 8 – Organização do Período Médio 3 para EJA.....	84
Quadro 9 – Organização do Período Médio 4 para EJA.....	84
Fotografia 1 – Educandos e educadores da EJA em excursões.....	91
Fotografia 2 – Educandos e educadores da EJA em excursões.....	91
Fotografia 3 – Intercâmbio EJA com Assentamento Dênis Gonçalves.....	92
Fotografia 4 – Intercâmbio EJA com Assentamento Dênis Gonçalves.....	92
Fotografia 5 – Exposição “Filhos de Quem?”.....	107
Fotografia 6 – Exposição “Filhos de Quem?”.....	107
Fotografia 7 – Exposição “Filhos de Quem?”.....	108
Fotografia 8 – Exposição “Filhos de Quem?”.....	108
Gráfico 1 – Relação faixa etária dos alunos da EJA do CAp. João XXIII.....	112
Gráfico 2 – Relação gênero dos alunos da EJA do CAp. João XXIII.....	113
Gráfico 3 – Relação cor/raça dos alunos da EJA do CAp. João XXIII.....	113
Fotografia 9 – Projeto “Noite de Talentos” no CEM.....	124
Fotografia 10 – Projeto “Noite de Talentos” no CEM.....	124
Figura 1 – Vídeo do Youtube “Isto é Arte?”.....	126
Desenho 1 – Primeiro lar.....	129
Texto 1 – Retrato de Minha Infância.....	129
Desenho 2 – Sítio.....	130
Arte 1 – Sem título – Pedro Cabrita Reis (2017).....	131
Fotografia 11 - Oca dos índios Kuikuro do Alto Xingu (2021).....	131
Arte 2 - Casa de Rapadura - Inés Verdugo (2018).....	133

Figura 2 – Vídeo do Youtube “Jongo – Levanta Povo”.....	141
Figura 3 – Vídeo do Youtube “Curta! Danças Regionais – Coco de Roda”.....	141
Fotografia 12 – Quadro da aula de Música.....	145
Artes 3 - "Paulo Freire, [da série] Paulo Freire" - Francisco Brennand (1963).....	194
Artes 4 - "Paulo Freire, [da série] Paulo Freire" - Francisco Brennand (1963).....	194
Artes 5 - "Paulo Freire, [da série] Paulo Freire" - Francisco Brennand (1963).....	194
Arte 6 - "Justiça" - Alfredo Ceschiatti (1961).....	198
Arte 7 - "Pulando Corda" - Ivan Cruz (1990).....	200
Arte 8 - "Sem Título" – Sebastião Salgado (1983).....	201
Arte 9 - "Capela, Matriz Catedral" – Gerson Guedes (2017).....	202
Arte 10 - "Yanomami" – Claudia Andujar (1974).....	204
Arte 11 - "Tiradentes Esquartejado" – Leonardo Paiva (2011).....	205
Arte 12 - "Tiradentes Supliciado" – Pedro Américo (1893).....	206
Arte 13 - "Guernica" – Pablo Picasso (1937).....	206
Arte 14 - "Sem Título" – Sandro Rios (2022).....	207
Arte 15 - "Cruzando Jesus Cristo com a Deusa Shiva" – Fernando Baril (1996).....	209
Arte 16 - "Bichos" – Ligya Clark (1960).....	211
Arte 17 - "Zero Real" – Cildo Meireles (2013).....	212
Arte 18 - “Série: Aceita?” – Moisés Patrício (2013).....	214
Arte 19 - “Série: Afro Retratos” – Renata Felinto (2010).....	215
Fotografia 13 - Materiais diversos para atividade prática.....	219
Arte 20 - “Memorial para crianças que não nasceram” – Martin Hudáček (2010).....	220
Arte 21 - “Mentira” – Celina Portella (2016).....	220
Desenho 3 – Sonho e família.....	224
Desenho 4 – Arte e Trabalho.....	226
Figura 4 – Trabalho e arte.....	228
Desenho 5 – Eu e família.....	229

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 - Relação de artigos encontrados nos anais da ANPEd entre 2001 a 2020.....**38**

Tabela 2 - Relação de artigos encontrados nos anais da ConFAEB entre 2001 a 2020.**41**

SUMÁRIO

Primeiras palavras.....	14
Arrumação	23
Capítulo 1 - indagações e Investigações	
1.1 – O que, onde e para quê pesquisar?.....	24
1.2 – Como pesquisar?	26
1.3 – Apresentando os protagonistas da pesquisa:.....	31
1.4- Revendo os caminhos já traçados:	37
Capitulo 2 - EJA espaço de Resistência.....	53
2.1- Percurso das políticas públicas sobre a EJA.....	54
2.2- História e desafios da EJA no C. A. João XXIII.....	77
Capítulo 3 – Arte-Educação no C. A. João XXIII	
3.1 – Os caminhos da Arte na EJA do C. A. João XXIII.....	96
3.2 – Observando o cotidiano.....	110
Capítulo 4 – O que vi da vida	
4.1 – O que dizem os educadores.....	149
4.2- O que dizem os educandos.....	172

Palavras finais para novos começos.....231

Referências Bibliográficas:.....236

Primeiras palavras:

O que vi da vida?

Vi desde muito novo que nem todos os conhecimentos adquiridos ao longo de minha trajetória eram valorizados pela escola, o Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, que insistia em padronizar todos os alunos mediante um sistema de notas que buscavam atestar se aqueles indivíduos foram capazes de assimilar conteúdos pré-estabelecidos sem uma preocupação real se os mesmos dialogavam com as suas culturas e realidades sociais.

Com isso, também me vi ocupando o lugar de um aluno de fraco desempenho escolar e de notas medianas para ruins. Principalmente nas disciplinas exatas, onde minhas capacidades como desenhista, estranhamente, não encontravam relação com conteúdos matemáticos, como cálculo, proporção e geometria. E mesmo nas demais disciplinas, não tive grandes oportunidades de ver valorizada minha aproximação com a Dança, o Teatro e a Música, e nem nada que tenha aprendido numa infância vivida em um bairro periférico que conservava culturas tradicionais, tanto em brincadeiras quanto em eventos folclóricos e religiosos. À época, as aulas de Arte aconteciam somente em alguns anos letivos e muitas vezes como uma atividade mensal dentro do currículo de outra área de conhecimento, como uma premiação ou um momento de relaxamento aos educandos.

Também nessa instituição e nesse recorte etário tive minha primeira identificação externa como indivíduo negro, feita por uma professora e por colegas de turma sem nenhum tipo de demérito ou preconceito, no entanto, nesse momento e em nenhum outro, a escola oportunizou estudos culturais quanto ao que minha etnia trazia para minha identidade, apenas relatos tristes do que foi a escravização dos povos africanos no Brasil, deixando a questão da valorização identitária negra em minha formação para minha mãe, mulher preta, professora e militante que me trouxe desde cedo o orgulho por minhas raízes.

Nessa mesma instituição me vi, inicialmente de forma despreziosa, cursando o antigo curso de Magistério, onde tive a oportunidade de conhecer os estudos do Professor Paulo Freire (1921 – 1997), que mudaram a minha forma de ver a educação, a escola e a mim mesmo. Passei a entender que ninguém é uma página em branco esperando que um professor a preencha daquilo que alguém estabeleceu como

importante. Todas as pessoas têm histórias, saberes e culturas e a hierarquização dessas individualidades é uma forma cruel de manutenção de uma pirâmide social elitista e desigual.

Nesse curso passei a me enxergar como indivíduo que tem o que somar ao coletivo, me vi finalmente como um educando com voz e desejo por trocas culturais, mas talvez o mais importante, é que comecei a me reconhecer como EDUCADOR, alguém disposto a conhecer e valorizar mesmo aqueles educandos, que como o meu eu passado, se sentem inadequados, limitados e até cognitivamente deficitários em relação aos padrões escolares.

O Magistério abriu as portas para profissão que até hoje desempenho e foi através dele que tive minha primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos, já no primeiro ano do curso através do estágio docente realizado em uma turma multisseriada numa escola estadual de um bairro periférico da cidade de Juiz de Fora, onde vi histórias muito diferentes entre elas e muito diferentes da minha própria. Me vi aprendendo com as experiências de vida de pessoas mais velhas do que eu e com as realidades distintas de outras mais jovens. Vi potência nessa modalidade de ensino, vi desejo por aprendizagem e vi possibilidades de uma educação dialógica e democrática.

Infelizmente também vi e senti na pele a desvalorização dos profissionais de educação, o que não era novidade já que sou filho de mãe e pai professores. Mas agora compreendia o grau de dedicação e estudo exigido de quem segue um ideal qualitativo para sua prática. Naquela época, o curso de Magistério já começava a não garantir mais uma posição profissional e a exigência de uma graduação em licenciatura se fazia inevitavelmente próxima.

Uni o recém-descoberto apreço pela Educação à antiga paixão pela Arte e me graduei em Artes pela UFJF. Nessa faculdade experimentei linguagens práticas até então inéditas a mim, me aprofundei nas inquietações que formam um artista e me apropriei da história por trás dos diferentes movimentos, técnicas e linguagens que compõem o universo artístico.

Antes de me formar passei a atuar como professor de Arte na rede municipal de Juiz de Fora através de contratos, sempre envolvido com a Educação de Jovens e Adultos e projetos extraclasse para pessoas de diferentes comunidades da cidade. Porém, sentia defasagem quanto à aplicabilidade das vivências da faculdade para educação básica. Avaliei que o recorte de minha formação, exclusivo à licenciatura, era falho e que minha prática carecia de mais estudos. Por isso, mesmo preferindo trabalhar

com jovens e adultos ingressei na Especialização Arte e Educação Infantil na Faculdade de Educação da UFJF por ser o curso que mais se aproximava, em minha opinião, da união entre os conhecimentos artísticos e o trabalho desenvolvido na educação básica.

Embora a Especialização tenha contribuído, foi realmente a prática nas diferentes realidades docentes, com experiências mais ou menos exitosas, o constante diálogo com colegas de outras escolas e diferentes redes de ensino, e cursos e seminários sobre arte-educação que moldaram minha defesa por uma docência que não só valorize as linguagens artísticas como área de conhecimento de igual importância às demais presentes no currículo escolar, mas que também, e sobretudo, reconheça as diferentes culturas, sem hierarquizações, como importante fonte de saber que precisam ser valorizadas e integradas ao currículo e às metodologias de ensino.

Após anos exercendo a função de professor na rede municipal retornei ao João XXIII agora como arte-educador, inicialmente contratado e em seguida efetivado após aprovação em concurso público. Também vi que o colégio para o qual retornava era, na minha concepção, muito melhor do que o que eu havia me despedido após o término do Ensino Médio.

As políticas públicas federais ocorridas ao longo dos anos haviam garantido que alunos com dificuldades financeiras buscassem subsídios governamentais para alimentação, transporte, materiais didáticos entre outros, o que possibilitou que mais famílias periféricas pleiteassem vagas no sorteio, ocasionando numa diversidade social e étnica ainda maior do que a que visualizava quando estudante.

Pude então contribuir com uma escola que discute o rendimento particular de cada aluno buscando, em grupo, estratégias para sanar as dificuldades e incentivar suas qualidades individuais. Soma-se a isso o esforço por uma metodologia interdisciplinar em projetos coletivos de trabalho, além de uma relação maior com a comunidade externa através de inúmeros projetos de extensão.

Em relação ao componente curricular Arte, retorno a um colégio que agora oferta a disciplina em todas as turmas trabalhadas e que possui uma equipe de arte-educadores, algo nunca experimentado por mim anteriormente na educação básica. Junto a essa equipe batalhamos por ampliar a qualidade de nossas aulas ocupando espaços específicos para elas e dividindo gradualmente as turmas por dois professores a fim de um atendimento mais personalizado aos educandos. Lutamos pelo crescimento da equipe e pela oferta dos quatro componentes artísticos com professores licenciados especificamente em cada uma delas, de forma que hoje ofertamos as linguagens das

Artes Visuais, Música e Dança, enquanto lutamos e estudamos meios para ampliar esse atendimento também com as Artes Cênicas.

Simultaneamente a essas conquistas educacionais, retorno a uma instituição que desenvolve desde 1996¹, ou seja, mesmo ano em que passou a ser incluída na LDB como modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos, o que me causou profunda excitação ao imaginar o que um colégio de aplicação, com recursos federais, poderia alcançar numa proposta pensada para esse segmento.

Infelizmente percebi que a EJA não possuía e não possui para a comunidade escolar o mesmo prestígio e dedicação observados nos demais segmentos de ensino e explico essa minha percepção.

Desde que fui efetivado na escola ocupei um lugar de participação ativa nas questões do segmento. Como as aulas de todas as disciplinas eram ministradas por professores bolsistas ligados à UFJF pela graduação ou pós-graduação, assumi o papel de orientador dos bolsistas graduandos de Arte ao lado do professor Nelson Faria que aceitou meu convite para produzirmos um trabalho especificamente pensado para esse público. Já nessa empreitada percebemos que nas reuniões em que os orientadores eram convocados pela coordenação de ensino da EJA, grande parte das disciplinas não era representada por ninguém, fato raramente observado em reuniões convocadas para outros segmentos de ensino.

Quando a escola se organizou em comissões de trabalho para organizar suas demandas urgentes, um pequeno grupo de professores solicitou que uma dessas comissões, que deveriam ser formadas por pelo menos um membro de cada departamento da escola, voltasse seu trabalho para lidar com as situações que envolvessem o funcionamento da EJA. Com o consentimento do Conselho de Unidade para que tal comissão fosse criada, me ofereci a participar da mesma como representante do Departamento de Letras e Artes a qual pertenço. E mais uma vez ficou perceptível que o cuidado para com o segmento era pontual somente entre alguns educadores, e não uma preocupação real de toda a escola, já que nem todos os departamentos mandaram representante para essa comissão que, na maioria de suas reuniões, se viu completamente esvaziada até o término de suas atividades e extinção da mesma.

¹Fonte: Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF – Agenda 2019, 2019, p.46.

Ao longo dos anos percebi que o trabalho da coordenação de ensino da EJA era por vezes solitário e que os avanços ou retrocessos qualitativos do segmento dependiam, quase exclusivamente, dos profissionais que assumiam esse papel, com o apoio dos professores bolsistas que, embora demonstrassem bastante dedicação e competência nas atividades docentes, não possuíam voz ativa ou voto quanto às deliberações do colégio em relação ao funcionamento dessa modalidade de ensino. Diante disso, entendi que para trazer a EJA ao foco de discussões de toda comunidade escolar, seria necessário que a mesma coordenação de ensino batalhasse por esse intuito.

Com esse objetivo, me uni à professora Janaína Sanchez e lançamos uma chapa que foi eleita para um mandato de dois anos frente à coordenação de ensino do segmento, e nesse período nos esforçamos para dar visibilidade à EJA, não só dentro do colégio, mas também para sociedade de Juiz de Fora que parecia desconhecer a existência dessa modalidade de ensino no colégio, afinal eu mesmo como ex-aluno a desconhecia até retornar à escola como educador.

À frente da coordenação nos esforçamos em incluir a EJA em todos os eventos escolares com igual dedicação quanto à sua participação daquela observada para o ensino regular. Insistimos por uma aproximação dos orientadores de todas as disciplinas nas questões relativas à metodologia e funcionamento do segmento. Propusemos e auxiliamos os bolsistas em atividades diferenciadas de ensino, valorizando programações especiais interdisciplinares, visitas externas e até excursões. E nos preocupamos em divulgar nas redes sociais e site do colégio, cada ação realizada pela EJA a fim de dar visibilidade ao trabalho.

Avalio positivamente nossa passagem pela coordenação. Tivemos alunos aprovados em curso superior após o término do Ensino Médio na EJA, educandos dessa modalidade de ensino participando pela primeira vez de intercâmbio proporcionado pela escola na Dinamarca, o segmento passou a ocupar mais protagonismo nas discussões referentes à escola, e tivemos pela primeira vez na história da EJA do João XXIII um número de candidatos inscritos superior ao número de vagas ofertadas, justificando o sorteio público.

Mas a maior vitória aparente foi a decisão votada em congregação de que as disciplinas passassem a ser desenvolvidas pelos professores da escola, deixando que os bolsistas pudessem vivenciar a função de aprendizes apoiadores do processo, já que as bolsas a eles pagas não eram condizentes com o trabalho docente por eles

desenvolvidos. No entanto, tal acordo só foi cumprido pelas disciplinas Arte e Educação Física, uma vez que as demais declararam ser impossível efetivar tal decisão.

Com o final de nosso mandato e decepcionado pela postura da escola frente a uma decisão de congregação que, em minha opinião, acresceria ao segmento ainda mais qualidade e compromisso, comecei a me questionar de que outra maneira poderia contribuir para a contínua busca por valorização da EJA e principalmente das pessoas atendidas por ela. Decidi deixar também a função de orientador do Programa de Iniciação à Docência na Educação de Jovens e Adultos (PIDEJA) e me dedicar ao retorno da pesquisa formal, após anos me dedicando integralmente ao ensino e a extensão, no curso de Mestrado da Faculdade de Educação da UFJF, para através dele, dar visibilidade ao potencial transformador de vidas e realidades existente na Educação de Jovens e Adultos.

A EJA, enquanto modalidade de ensino foi legalmente instituída na educação brasileira em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a fim de combater o analfabetismo de jovens e adultos e a baixa taxa de escolaridade da população brasileira. Mas as primeiras ações educativas para adultos no país tiveram início ainda no Período Colonial. Desde então, tanto seu público alvo quanto os objetivos da mesma vêm sofrendo alterações ao longo dos anos, o que será mais bem explicitado no 2º capítulo dessa dissertação.

Renata Nery Ribeiro (2015), Samara de Oliveira Pereira, Samara Pereira, Neirielle da Silva Almeida, Lucas Maia Dantas, Ana Paula Ferreira Almeida e Dulce Mari Voss (2020) afirmam que o perfil de aluno desse segmento se modificou muito com o passar dos anos. Hoje, a EJA atende um número cada vez maior de jovens estudantes que não se adequaram ao ensino formal e/ou buscam um diploma de formação básica e média com menor tempo, visto que essa modalidade cumpre o período de um ano letivo em um semestre, diminuindo pela metade o tempo necessário para conclusão dos ciclos educacionais.

Contudo, se o perfil de aluno da Educação de Jovens e Adultos se modificou sob o ponto de vista da idade e dos objetivos dos que a buscam, Sirlene Ribeiro Alves (2013) aponta que uma característica continua presente: o público da EJA é composto por sujeitos excluídos materialmente e simbolicamente, cuja história, cultura e, até a Arte, permaneceram longe dos saberes escolares ou ocupam espaços de menores prestígios e reconhecimento. Os dados divulgados pelo Censo Escolar realizado em

2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que a maior parte dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino são negros(as):

“pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio” (INEP, 2020, p. 5).

Diante desse cenário, cabe-nos a reflexão: Como manter alunos, que já não se sentiram acolhidos pelo ensino formal, na EJA se essa modalidade também não der visibilidade àquilo que compõem sua identidade? A Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que estabeleceu a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-brasileira, juntamente com a Lei 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Indígena, possibilitou aos negros, indígenas e seus descendentes terem sua identidade, cultura e história resgatadas e valorizadas no processo educacional em toda a Educação Básica.

Logo, esses variados perfis de estudantes nos bancos escolares exige uma adaptação tanto no currículo quanto na prática docente, para que não seja reproduzida na EJA a educação “bancária” criticada por Paulo Freire (2005), na qual o aluno é visto como uma caixa vazia, onde os conhecimentos serão depositados pelo professor sem que com isso se valorize as experiências individuais de cada sujeito do processo educacional.

Em Pedagogia do Oprimido, Freire (2005) defende uma educação libertadora e dialógica, em que educador e educandos constroem e reconstróem juntos os saberes que permitirão uma leitura ampliada de mundo e a transformação da realidade por meio de análise social e engajamento político. Essa prática pedagógica parte dos conhecimentos e experiências dos alunos, uma vez que os mesmos não são vistos como seres nulos. Valorizar seus próprios saberes dá significado e riqueza ao processo ensino-aprendizagem. Tal pedagogia é extremamente valorosa em todos os segmentos de ensino, mas principalmente na EJA ela se mostra ainda mais especial, já que o educando possui maior experiência de vida e um contato mais íntimo com a realidade social a que está inserido.

Todas as disciplinas têm o potencial de investigar e valorizar as experiências vividas pelos estudantes, entendendo que as mesmas trazem, em si, uma genuína relação do saber, sua aplicabilidade e suas possíveis conexões com os conteúdos tradicionalmente trabalhados em sala de aula. No caso da Arte, que conecta a humanidade com suas individualidades e dá expressão à sua subjetividade, torna-se instrumento poderoso de valorização e fruição daquilo que cada educando traz de sua própria cultura. E, com isso, torna-se uma abertura a todo tipo de conhecimento não só de sua própria área, mas também das demais, cuja importância se faz observada no currículo da Educação de Jovens e Adultos.

O ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela LDB de 1971, com o nome de Educação Artística, ainda como “atividade educativa” e não como disciplina. Somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996), foram revogadas disposições anteriores e a matéria “Arte” foi reconhecida como disciplina, tendo seu ensino se tornado obrigatório na Educação Básica. Além disso, o Governo Federal formulou em 1997 e 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), servindo como referência para a elaboração dos currículos escolares do ensino fundamental e médio, das redes pública e particular, que reconhecem essa disciplina como de igual importância às demais, com especificidades próprias e com grandes possibilidades de relação entre as diferentes áreas de conhecimento.

“O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo no qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.” (BRASIL, 1997, p. 21).

Tomaz Tadeu Silva (2010) defende que em um amplo universo de conhecimentos, o currículo é a seleção e organização, justificada por quem o constrói, de quais desses conhecimentos serão transmitidos na esfera educacional. Como a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino constituída por características próprias que a distinguem do ensino regular, também seu currículo deve abranger as diferenças presentes no público atendido por esse segmento. Nesse sentido,

o currículo de Arte possui potencial de trazer ao educando da EJA experiências que valorizem suas trajetórias individuais fazendo ligações às diferentes experiências artísticas, de modo a proporcionar uma consciência crítica de que o acesso à Cultura e à Arte é universal e, portanto, deve fazer parte do cotidiano de todas as pessoas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 estabelece que a aprendizagem de Arte permita que os alunos sejam criadores e protagonistas das vivências desenvolvidas na escola. Portanto, as aulas não podem se reduzir a mera aquisição de códigos e técnicas legitimadas pelas instituições culturais e midiáticas.

“A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo (BRASIL, 2018, p.193)”.

Portanto, tanto os PCNs quanto a BNCC apontam para a função da Arte em propiciar aos envolvidos no processo educacional novas leituras do mundo contemporâneo e maneiras de se relacionar nele inserindo as próprias bagagens culturais desenvolvidas ao longo de suas próprias histórias.

Acredito que o educando da EJA traz para sala de aula valores, crenças e conhecimentos que podem se tornar ricos materiais para as aulas de Arte e que a partir da observação, debate e valorização desses saberes, torna-se possível estabelecer comparações estéticas e políticas entre a Arte presente em seus cotidianos e as diferentes obras do universo cultural mais amplo, contribuindo para uma percepção maior da importância da Arte nas diferentes culturas e também da importância do indivíduo na realidade a qual está inserido.

A “Abordagem Triangular”, desenvolvida por Ana Mae Barbosa (1991), embora não construída especificamente para EJA, pode ser um ponto de partida para prática do ensino de Arte, uma vez que compreende essa disciplina em sua amplitude e traz consigo contextualizações e interpretações que valorizam a diversidade dos alunos. Tal abordagem apresenta a educação em Arte a partir de três facetas integradas: o fazer

artístico, a leitura de obras e a contextualização da arte. O “fazer” estaria relacionado à experimentação e ao conhecimento dos códigos, materiais e procedimentos de cada linguagem artística. Ao ler obras consagradas pela Humanidade, o aluno conheceria parte do nosso universo cultural e artístico, realizando leituras e interpretações. E através da contextualização teria acesso às informações históricas e, conseqüentemente, faria reflexões sobre o momento histórico-social e buscaria conexões com sua realidade.

Os diferentes campos de linguagens da Arte expressam aquilo que é significativo ao indivíduo e têm por objetivo principal comunicar algo que está além das possibilidades das palavras. A Arte dá ao homem condições de compartilhar suas vivências em sociedade, revelando aproximações ou distanciamentos daqueles que o cercam e nessa pesquisa me dediquei a investigar se nas aulas de Arte da EJA do CAP. João XXIII essas condições se apresentam e de que forma se apresentam. Através desse tema pude examinar o segmento partindo do olhar macro da instituição, sob a perspectiva particular dos arte-educadores em suas propostas curriculares e metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos e pelo olhar dos educandos que escolheram essa instituição para o retorno à educação formal.

Arrumação:

Uma vez elucidadas as inquietações que justificam essa pesquisa, explico a seguir de que forma essa dissertação será organizada.

No primeiro capítulo, apresentarei a questão a ser investigada e os objetivos dessa dissertação. Junto a isso discorrerei sobre os pressupostos teóricos aos quais apoiarei esse estudo. Primeiramente indicarei os autores selecionados e suas teorias, justificando sua inserção em minha proposta de pesquisa. Em seguida serão apontadas as metodologias previstas para captar, analisar e discorrer sobre os dados alcançados nas observações de aulas e do cotidiano escolar, bem como das entrevistas que serão realizadas com alunas e alunos, professoras e professores e bolsistas envolvidos nas aulas de Arte da EJA do C. A. João XXIII.

Ainda nesse tópico apresentarei a revisão de literatura através dos anais de publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) a fim de apoiar minhas questões investigativas e estabelecer relevância àquilo que me proponho pesquisar.

O capítulo seguinte da pesquisa trará uma breve investigação histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde os primórdios da colonização-dominação portuguesa até os dias atuais, analisando seus objetivos contemporâneos, avanços e retrocessos. Nesse mesmo capítulo será feito um recorte quanto à história e os desafios da EJA na estrutura do colégio de aplicação escolhido como lócus de pesquisa.

O terceiro capítulo dessa dissertação irá focar nas aulas de Arte do segmento e explorará as diferentes metodologias utilizadas ao longo dos anos em que vem sendo desenvolvida no colégio, assim como as análises após observação das aulas atuais em todas as turmas investigadas na pesquisa e nas diferentes linguagens artísticas ofertadas.

As entrevistas e análise do grupo de discussão, proposto nas indicações teórico-metodológicas, irão compor todas as etapas da dissertação, mas ganharão maior destaque no quarto capítulo desse estudo. Aqui se pretende analisar os diferentes pontos de vista dos principais agentes envolvidos no processo educacional a fim de conhecer os caminhos e problematizar as situações que os levaram a EJA do referido colégio, seja como aluno (a), professor (a) ou bolsista, além de detectar as particularidades culturais e identitárias. Nas considerações finais pretendo analisar os dados alcançados com o intuito de responder a questão estabelecida na pesquisa: os saberes individuais dos educandos da EJA do C.A. João XXIII são fomentados nas aulas de Arte?

Capítulo 1 - Indagações e Investigações

1.1 – O que, onde, e para quê pesquisar?

A intenção dessa pesquisa é investigar se a cultura individual do aluno, mencionada anteriormente, é utilizada ou ignorada na construção do ensino formal de Arte na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, o lócus do estudo é o Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desse modo, a questão de pesquisa que se constrói é: os saberes individuais dos educandos da EJA do C.A. João XXIII – UFJF são fomentados nas aulas de Artes?

Dentre os colégios de Aplicação do Brasil, o C.A. João XXIII é o único que se configura como uma unidade da Universidade Federal a qual está inserido, não estando sublocada a nenhuma outra faculdade, o que lhe dá certa autonomia no desenvolvimento do trabalho.

Envolvido com ensino, pesquisa, extensão e formação de professores, o colégio oferta educação nos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, sendo o sorteio público a única forma de ingresso de novos alunos. Essa característica já garante uma diversidade dificilmente encontrada em outras instituições de educação básica, sejam elas públicas ou particulares. O corpo discente da escola é formado por estudantes de diferentes localidades da cidade de Juiz de Fora e região, classes sociais, etnias, religiões e identidades de gênero distintas. E não diferente do restante do país, a EJA do C. A. João XXIII também é formada, principalmente, por moradores da periferia com algum histórico de exclusão.

Segundo o texto de apresentação do segmento presente na agenda escolar do colégio, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo ofertada pelo João XXIII desde 1996 e experimentou diversos formatos e metodologia de ensino, as quais serão mais bem investigadas no item 2.2 dessa dissertação. Atualmente, ela oferece turmas nos três anos de Ensino Médio em regime semestral, tendo as aulas ministradas por bolsistas das diferentes licenciaturas da UFJF, orientados por professores efetivos do colégio em cada área, em um projeto de formação de professores².

Apesar dessa longa trajetória, minha observação como professor da escola e também como ex-coordenador de ensino da EJA, mostra que o segmento ainda possui um olhar, inferiormente, diferenciado quanto ao compromisso institucional por sua manutenção e constante busca por aprimoramentos. Portanto, acredito que pesquisas voltadas especificamente para essa modalidade e esse público podem contribuir para um novo despertar de interesse do colégio nas práticas desenvolvidas especificamente para Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo geral:

Analisar se a diversidade cultural que permeia os saberes individuais dos educandos é considerada, compreendida e valorizada na construção da prática pedagógica em Arte da EJA do C.A. João XXIII.

² O referente projeto se refere ao PIDEJA - UFJF, iniciado em 2013, o qual tem o objetivo de promover a iniciação à docência na Educação de Jovens e Adultos para licenciandos das diferentes disciplinas escolares. O PIDEJA – UFJF será abordado no capítulo 2.

Objetivos específicos:

- Conhecer o perfil dos educandos da EJA, mais precisamente, suas identidades culturais e sociais;
- Identificar o perfil de trabalho e as escolhas dos arte-educadores para o segmento EJA;
- Avaliar em que medida os saberes individuais estão presentes nas aulas das diferentes linguagens artísticas desenvolvidas na EJA.

1.2 – Como pesquisar?

O direito a educação no Brasil é uma garantia essencial a todos os cidadãos desde a Constituição Federal de 1988 que a reconhece como um dos direitos sociais mais relevantes, imputando à administração pública a obrigação de assegurar o amplo acesso aos estabelecimentos de ensino. No entanto, ao longo da história brasileira, nem sempre esse direito foi garantido a toda população, gerando um considerável número de indivíduos que não frequentaram a escola no período tido como ideal.

Tal lacuna social gerou a necessidade de se pensar em uma educação que resgatasse e oferecesse a esse grupo, excluído da educação formal na idade definida como ideal, a possibilidade de início ou retomada aos estudos formais. Para compreender as configurações atuais da EJA, torna-se necessário investigar suas origens, percalços, avanços e retrocessos. Este estudo partirá das análises históricas e críticas realizadas por Vanilda Pereira Paiva (1973), Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) e Sérgio Haddad (2007), autores envolvidos na pesquisa das individualidades dessa modalidade de ensino.

Ao escolher trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, é necessário ter clareza de que o público dessa modalidade de ensino já sofreu algum tipo de exclusão escolar, seja por sua realidade social que o obrigou a se afastar dos estudos formais por uma necessidade financeira urgente, seja pela dificuldade de se adequar ao ambiente e formatação escolares. Di Pierro (2017) define esse público como pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação, em virtude de preconceitos ou distância de escolas, da necessidade precoce de trabalho ou

instituições de ensino de má qualidade, foi violado na infância ou na adolescência. A autora também une a esse perfil a parcela da juventude que teve acesso à escola, mas não logrou sucesso na aprendizagem, acumulando reprovações e abandonos que os levou a procurar alternativas de aceleração de estudos.

Portanto, conhecer esse aluno não só é importante, mas primordial na formulação de uma educação dialógica e transformadora, na qual o estudante é mais do que receptor de conhecimento, e sim um construtor do mesmo. Paulo Freire (2005) defende que o resgate da humanidade, da desumanização em que está imersa, tem que partir do oprimido, já que a classe dominante se encontra mergulhada em sua busca por mais poder. É por meio de uma educação que valoriza a identidade e diversidade de educadores e educandos que se conquista uma leitura de mundo eficaz e, conseqüentemente, um posicionamento político a fim de transformar a realidade vigente.

A proposta que aqui se intenciona trata-se de uma pesquisa qualitativa através da abordagem etnográfica. Carmem Lúcia Guimarães de Mattos (2011) defende que tal investigação científica traz contribuições, particularmente, aos estudos que se interessam pelas desigualdades sociais e processos de exclusão, uma vez que se preocupa com uma análise cultural aprofundada, concede uma participação ativa dos atores sociais envolvidos e preocupa-se em proporcionar interações significativas entre pesquisador e pesquisado no desenvolvimento reflexivo do estudo.

Assim sendo, é imperioso destacar que o caminho metodológico desta pesquisa pretende passar por quatro focos de investigação com os agentes do processo ensino aprendizagem da EJA no C. A. João XXIII (Observação de aulas, Entrevista com os docentes, Entrevista com alunos e Grupo de discussão). Através deles, busca-se conhecer os alunos da EJA em sua diversidade e individualidade, a prática docente do professor orientador e do professor bolsista, a orientação recebida pelo professor bolsista e o momento aula, no qual essas particularidades se fundem.

A observação de aulas deve se pautar não só nos avanços metodológicos da arte-educação, mas também nas particularidades de ser professor dessa disciplina específica. Ao longo da história da educação formal, as antigas aulas de Educação Artística (1971), que se resumiam ao desenvolvimento de atividades artesanais com intuito de trabalhar conceitos como coordenação motora, relaxamento e criatividade, ganharam cada vez

mais pesquisas e inovações. Esses avanços fizeram com que a disciplina Arte (1996) fosse entendida e valorizada como área de conhecimento específica com seus próprios saberes individuais e que compõem o currículo escolar com o mesmo grau de importância das demais áreas de conhecimento.

Segundo Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende e Fusari (1993), a Arte é indispensável na sociedade e na vida das pessoas desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais da humanização. Portanto, sua presença no currículo escolar traz a possibilidade de abrir caminhos para o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas potencialidades.

Michael Parsons (2008) defende um currículo de Arte integrado, na qual a disciplina se vincule às demais sob uma perspectiva de ideias significativas e compreensivas, em consonância com as constantes mudanças com as quais vive a sociedade. Será que a escola consegue enxergar a Arte sob esse mesmo ponto de vista?

Ainda que componha o currículo escolar obrigatório, muitas escolas ainda desvalorizam a Arte por considerarem que as outras disciplinas são mais importantes e colaboram mais para o desenvolvimento dos alunos. Segundo os pesquisadores Mateus Silva dos Santos e Caroline Caregnato (2019),

“a desvalorização do ensino de Arte é um problema sistêmico que extrapola o âmbito das legislações educacionais e não pode ser considerada uma questão nova (...) já há longa data o ensino de Arte sofre descrédito e instabilidade na escola brasileira.” (SANTOS e CAREGNATO, 2019, p.95).

Unido a isso, também temos os professores de Arte que, dificilmente, conseguem fechar sua carga horária em uma única instituição, o que fragiliza ainda mais sua prática dentro de uma profissão já tão precarizada no país, seja qual for a área de atuação.

Diferente da maioria das escolas públicas do país, voltadas para educação básica, o Colégio de Aplicação João XXIII conta com a dedicação exclusiva de seus professores efetivos, inclusive os de Arte, fato que não se verifica nas redes estaduais e municipais do país. As observações, tanto das aulas quanto do cotidiano escolar, poderão ser esclarecedoras quanto à valorização da disciplina em uma instituição de referência nacional e intimamente envolvida com pesquisas educacionais.

Seguindo os focos investigativos, para melhor conhecer os alunos, professores e bolsistas da EJA pretende-se lançar mão de entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista se torna válido diante do nosso propósito, uma vez que munidos de um roteiro de perguntas, podemos, diante do que nos for apresentado, mudar o percurso e o teor das indagações, o que propicia um momento mais interativo e livre de respostas.

Sobre esse tipo de metodologia, Augusto Nivaldo Silva Trivinos (1987) salienta que ela

“[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Embora o foco dessa pesquisa seja, principalmente, a investigação do aproveitamento ou não dos saberes individuais dos educandos na construção prática do ensino de Arte, é fundamental também conhecer os educadores e bolsistas que organizam o currículo e ministram as aulas dessa disciplina na EJA. As entrevistas com esses importantes agentes do processo educacional permitirão que os professores orientadores e seus bolsistas possam expor suas próprias histórias e individualidades, demonstrar em que medida as mesmas compõem suas práticas de ensino e, finalmente, o quanto se permitem conhecer e se apropriar da diversidade presente entre seus educandos.

Além das entrevistas, pretende-se observar momentos de orientação entre o professor efetivo e o bolsista, com o objetivo de perceber como funciona o planejamento das aulas de Arte na EJA e, principalmente, em que medidas elas se assemelham ou se distanciam das narrativas partilhadas no momento da entrevista e na observação de aulas.

Leôncio José Gomes Soares (1999) defende que um currículo condizente com as especificidades da EJA necessita estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado. Somente conhecendo a realidade em que ele está inserido será possível repensar metodologias e materiais didáticos adequados as suas necessidades. Portanto, o

currículo não deve ser determinado somente por fatores sociais, mas também pelos culturais e históricos.

Walter Mignolo (2003) nos mostra que o projeto de decolonialidade objetiva contrapor a lógica eurocentrada de concepção de mundo. Trata-se da valorização de conhecimentos que há tempos existem em nossa cultura, mas que, até então, não encontravam espaço de apreciação dentre os saberes acadêmicos. Esta pesquisa se vale desse conceito, visto que se conecta com o conceito de saberes individuais, os quais busca investigar no âmbito da prática docente de Arte.

Com o intuito de aprofundar nesses universos particulares existentes nos educandos da EJA serão selecionados seis alunos de diferentes recortes geracionais e pertencentes a todas as turmas que hoje compõem o segmento no João XXIII, para, além das entrevistas semiestruturadas desenvolver com eles uma dinâmica metodológica desenvolvida por Freire (1991) intitulada “Círculo de Cultura”, na qual o educador estabeleceu um espaço de aprendizagem onde, segundo ele, não se transfere e sim se produz conhecimento baseado nos saberes, nas experiências e nas histórias de vida dos educandos e educadores através do diálogo democrático.

Torna-se fundamental sublinhar que, em todas as ações investigativas deste estudo, o pesquisador se valerá de anotações por meio de um diário de campo (quando possível) e também de gravação de voz via aplicativo para Android, presente nos *smartphones*. Ambas ferramentas são fundamentais para que os dados sejam analisados em sua completude. Os participantes, por sua vez, estarão cientes da participação, dos objetivos da pesquisa e assinarão um termo de consentimento livre e esclarecido, a fim de assegurar todos os envolvidos de quaisquer eventualidades.

Por fim, a pesquisa aqui pretendida se mostra relevante por fazer uma investigação em uma modalidade de ensino que necessita ter suas individualidades evidenciadas em busca de metodologias próprias, e faz essa análise sob o olhar de uma disciplina que ainda sofre desvalorização por parte da sociedade e até nos próprios bancos escolares, em relação às demais áreas curriculares. Ela, portanto, pretende protagonizar a EJA, a arte-educação e, sobretudo, aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, respeitando e valorizando a diversidade individual de cada um desses agentes.

1.3- Apresentando os protagonistas da pesquisa:

O principal autor que referencia essa pesquisa é o educador e pesquisador Paulo Freire que em “Pedagogia da Autonomia” (2003) defende o papel da educação para além da cessão unilateral de conteúdos hierarquicamente organizados que ignoram as experiências dos educandos para além do espaço escolar. Segundo ele, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2003, p. 47).

Dessa forma, o autor defende a capacidade de elevação do processo educacional a uma esfera libertadora aos envolvidos a partir do que ele denomina Educação Dialógica e que compreende o encontro dos sujeitos do conhecimento através de uma comunicação que ascende os educandos à função de coparticipantes do próprio desenvolvimento na educação formal.

Esse diálogo, portanto, só se tornará efetivo com o devido conhecimento e valorização das individualidades que compõem a cultura de cada envolvido nas redes formadas entre as pessoas e o conhecimento. Da mesma forma, se essa pesquisa pretende avaliar se nas aulas de Arte da EJA do CAP. João XXIII a cultura individual dos educandos é considerada e valorizada, torna-se necessário conhecer, tanto quanto for possível, de que culturas são formadas suas identidades.

Por se tratar de um colégio federal cujo ingresso de novos estudantes se faz via sorteio, o João XXIII apresenta uma clientela variada tanto em classes sociais quanto na etnia, religião, gênero e sexualidade. No caso da EJA, além das variações citadas, também se torna evidente os diferentes recortes geracionais que compõem o corpo dos educandos. Atualmente o colégio possui somente três turmas de Ensino Médio nessa modalidade de ensino, com aproximadamente 20 alunos em cada uma, e todos eles são, obrigatoriamente, maiores de 18 anos. No entanto, a lei não delimita uma idade máxima para a matrícula nesse segmento, o que ocasiona em uma diversidade etária em todas as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Buscando investigar as individualidades culturais dos alunos da EJA, selecionei duas pessoas de cada turma para realizar as entrevistas individuais e posteriormente participarem do Círculo Cultural de forma conjunta. Os educandos foram escolhidos

após o período de observação das aulas a partir da diferenciação notoriamente visual entre eles (cor, gênero e idade), e também a partir da participação dos mesmos nas aulas, seja pela postura mais ativa ou passiva diante daquilo que foi trazido pelos educadores.

Com a finalidade de garantir o anonimato dos participantes, pseudônimos serão utilizados para se referir a cada um deles. Uma vez que essa pesquisa se ancora na defesa de valorização da identidade e conhecimentos pré-desenvolvidos dos educandos, fez-se cortês possibilitar que cada um criasse seu próprio pseudônimo com o qual serão identificados a partir de agora nessa dissertação. A eles foi então solicitado que estabelecessem qualquer nome para que não fossem reconhecidos na leitura dessa pesquisa. Suas escolhas variaram entre apelidos, animais e nomes de pessoas pelas quais os educandos nutriam algum tipo de admiração.

Na turma de 1º Ano os educandos selecionados foram Branca e Cabelim. Branca é uma mulher de 41 anos negra de pele não retinta, cabelos naturalmente afros com as pontas coloridas. É natural de Juiz de Fora onde habita em um bairro da zona sul da cidade. Funcionária pública há quase vinte anos é mãe de uma menina de cinco anos e está viúva a três.

Cabelim é um jovem que a pouco completou 18 anos, branco de cabelos cacheados e volumosos. Também nasceu e vive em Juiz de Fora onde mora com o pai e a madrasta. O educando trabalha como garçom aos finais de semana à noite a partir de sexta-feira. Foi selecionado para essa pesquisa, principalmente, por ter sido aluno do ensino regular do colégio desde o 1º Ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e que agora retoma os estudos no segmento EJA da mesma instituição.

No 2º Ano, Águia e João Miguel foram os educandos escolhidos para compor essa pesquisa. Águia é uma mulher preta de 47 anos nascida na cidade de Itabira em Minas Gerais. Trabalha como doméstica em uma residência de um bairro nobre de Juiz de Fora há cinco anos e completa sua renda fazendo faxinas em diferentes endereços nos horários livres. Mora com o marido, uma filha também estudante da EJA no João XXIII, e uma neta de apenas três meses de idade.

João Miguel é um homem pardo de 22 anos nascido em Barbacena Minas Gerais e trabalha como motorista de uma empresa de materiais de construção localizada próxima de sua residência na zona norte de Juiz de Fora. Aos finais de semana costuma trabalhar com o pai, autônomo, nos serviços de mudança. Mora com a esposa, a filha de 2 anos, a sogra e a cunhada.

Dentre os educandos do 3º Ano, os escolhidos foram José e Pelé. José, assim como Cabelim, é ex-aluno do ensino regular do João XXIII. Jovem branco de 19 anos nascido em Abre Campo Minas Gerais, mora com o pai na zona rural de Mathias Barbosa, cidade próxima à Juiz de Fora. Trabalha em escala de 12 por 36 horas no caixa de um supermercado.

Pelé é o mais velho dentre o grupo de educandos entrevistados. Homem preto de 57 anos nascido em Juiz de Fora, mas cresceu em Coronel Pacheco. De volta à cidade, trabalha com pinturas e reformas de alvenaria durante a semana e faz bicos na mesma área nos finais de semana. Casado há 27 anos, mora com a esposa e a única filha que é ex-aluna do colégio e que hoje cursa a Faculdade de Arte na UFJF.

Essa pesquisa, no entanto, não pretende protagonizar apenas as educandas e educandos e suas experiências pessoais, mas também as educadoras e educadores, importantes agentes do desenvolvimento da educação formal.

Freire (2003) credita ao educador o papel de estabelecer um diálogo democrático e afetivo que permite a expressão de todos os envolvidos no processo educacional, possibilitando que a construção do conhecimento se faça de maneira conjunta, dessa forma, ao passo que o educador ensina, também aprende. Portanto, os saberes e a cultura individual dos educadores também carecem de investigação para que a pesquisa possa analisar se os mesmos compõem suas práticas docentes e dialogam com os de seus educandos.

Também aos educadores foi solicitada a mesma escolha por um pseudônimo que auxiliaria na manutenção do anonimato dos envolvidos na pesquisa, e assim como no caso dos educandos, uma variedade criativa de identificações surgiu.

Saci tem 36 anos e é professor de Artes Visuais licenciado no curso de Artes e Design da UFJF e mestre pela Faculdade de Educação da mesma instituição. Durante a

graduação foi bolsista de Arte na EJA do João XXIII e após a conclusão do curso trabalhou, concomitantemente, em escolas particulares com diferentes perfis pedagógicos e na rede estadual de Minas Gerais, chegando a ter uma rápida experiência na Superintendência de Ensino como analista pedagógico dos professores de Artes Visuais de um número específico de escolas. Em seguida migrou para rede municipal de Juiz de Fora através de contratos temporários. Também foi professor contratado de Arte do CAP. João XXIII por duas ocasiões antes de ser aprovado em concurso público e ser efetivado no colégio.

Bárbara também é professora de Artes Visuais e tem 46 anos. É formada em Educação Artística pela UFJF, especialista, mestre e doutora em Estudos Literários pela faculdade de Letras da mesma instituição. Trabalhou como professora substituta no curso de Arte da UFJF logo após concluir a graduação, e em seguida foi aprovada em concurso público para professor de desenho geométrico em outra rede de ensino básico federal onde trabalhou por cerca de 15 anos. Interessada em aplicar, mais ativamente, os conhecimentos em arte educação prestou concurso para o João XXIII onde hoje se encontra como professora efetiva.

Água-viva é professora contratada de Dança licenciada na área pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Nascida em Juiz de Fora, mas passou a maior parte da infância em Coronel Pacheco, retornando à cidade natal aos 10 anos. É a mais jovem educadora entrevistada com 28 anos de idade, e vivencia no João XXIII sua primeira experiência como educadora escolar.

Vanessa é um professor homem, mas que escolheu um pseudônimo feminino. No decorrer da pesquisa o citarei no pronome feminino para evitar confusões linguísticas. Professor de Música de 58 anos nascido e criado em Niterói Rio de Janeiro, veio para Juiz de Fora em razão da aprovação no concurso do João XXIII. Licenciado em Música pela UNIRIO e mestre pela mesma instituição. Embora acumule vasta experiência na produção artística, o CAP. Foi também para o educador o primeiro contato com a educação escolar como docente.

Completando a equipe de educadores, também observei e entrevistei o bolsista de iniciação à docência na EJA, que transita entre o papel de educador para os alunos e de educando em relação aos orientadores e professores de Artes Visuais do segmento.

Barros é estudante do curso de Licenciatura em Arte da UFJF e traz com ele a experiência de também ter sido aluno da Educação de Jovens e Adultos. Natural de Juiz de Fora o bolsista tem 64 anos e é aposentado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) após trabalhos em empresas como embalagista e posteriormente pintor letrista autônomo. Atualmente, além da bolsa no CAP., Barros cursa o último período da faculdade e divide o tempo entre as funções da bolsa, as aulas e o estágio obrigatório.

Uma vez apresentados os educadores e educandos que participaram das observações e entrevistas desse trabalho, os dados captados no mesmo irão compor essa dissertação ao longo de seu desenvolvimento, com destaque ao capítulo 4 onde me aprofundarei nas experiências pessoais por eles mesmos narradas, a fim de resgatar se elas encontraram espaço no desenvolvimento das aulas de Arte nas diferentes linguagens.

Essa investigação, no entanto, não é dirigida por olhos externos ao trabalho e à história do Colégio de Aplicação João XXIII e sua atuação na Educação de Jovens e Adultos já que minha trajetória formativa e docente é intimamente atravessada por essa instituição. Portanto as experiências, bem como as impressões por mim desenvolvidas ao longo dos anos como educando e educador do CAP. irão compor o conteúdo dessa dissertação, tentando, tanto quanto possível, manter a imparcialidade quanto ao objeto de pesquisa.

Parte da pesquisa aqui desenvolvida terá um olhar autobiográfico que significa compartilhar experiências e ações pessoais dentro de um contexto de tempo e espaço histórico. Essa metodologia de pesquisa é defendida por Ana Tereza Camasnie (2007) que em sua dissertação de Mestrado, baseada nos estudos de Arendt, estabelece a importância da narrativa autobiográfica que unem autor e espectador na mesma figura, mas que garante o aspecto relacional investigativo se o sujeito constituir a fluidez necessária para que a experiência vivida possa ser atravessada por situações inesperadas e releituras sejam permitidas. Segundo ela,

“A narrativa de histórias pessoais tem na memória seu apoio principal para poder se dar. Mas esse trabalho de rememorar o passado não pode ter como finalidade o tão simplesmente lembrar para contar, que muitas vezes pode se dar de modo desatento ou até obsessivo. Para que a narrativa possa alcançar uma finalidade, a compreensão de si

mesmo, a lembrança precisa se dar de modo ativo para que conquiste sua dimensão libertadora.” (CAMASNIE, 2007, p. 48).

Sou “filho” da UFJF durante todo meu processo de educação formal. Aos 7 anos de idade ingressei na antiga 1ª série do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII onde permaneci durante toda a educação básica, incluindo a formação no extinto curso de Magistério, responsável por minhas primeiras experiências docentes, já no primeiro ano do curso, e que me garantiu contratos temporários no Estado antes mesmo de minha diplomação na graduação.

Com intuito de dar continuidade a minha formação e convencido de que encontrara o caminho profissional na Educação, cursei na UFJF a Graduação em Artes. À época, o curso mantinha-se mais focado na pesquisa e no fazer artístico, de modo que após sua conclusão senti a necessidade de me aprofundar mais em estudos que valorizassem a prática docente em Arte, visto que nesse momento já me encontrava como professor substituto da rede municipal de Juiz de Fora. Para tanto, ao final da graduação ingressei no curso de especialização “Arte Educação Infantil”, promovido pela Faculdade de Educação da UFJF. Mesmo tendo uma predileção por trabalhar com jovens e adultos, entendi que essa pós-graduação poderia me ajudar a unir os conhecimentos da área de Artes com a prática docente, o que, de fato, ocorreu e me proporcionou novos debates e inquietações quanto ao papel dessa disciplina na educação escolar.

Além do ensino fundamental e médio, a graduação e a especialização, a UFJF também me acolhe, desde 2010, como local de trabalho, onde hoje me encontro como Professor de Arte do quadro efetivo do Cap. João XXIII, escola que não só me alfabetizou, mas que também contribuiu, diretamente, para minha formação humana e escolha profissional.

Portanto, minha experiência com a EJA, dentro e fora do CAP, também se fará presente ao longo dessa dissertação, tanto no levantamento histórico desse segmento na instituição, tanto como dados comparativos entre a experiência da EJA desenvolvida no João XXIII com a de outras redes de ensino.

1.4- Revendo os caminhos já traçados:

Com intuito de buscar maior embasamento teórico para fundamentar minha pesquisa, procurei por estudos que tratassem das realidades individuais da Educação de Jovens e Adultos sob o recorte específico da Arte-educação, e os resultados encontrados demonstram certa carência epistemológica nos estudos sobre as aulas de Arte na EJA, conforme demonstrarei a seguir.

Comecei minha investigação analisando os anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) por se tratar de uma entidade que, desde 1978, dá visibilidade a professores e estudantes pesquisadores a fim de estimular e fortalecer o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação em todo o país.

Os encontros nacionais e regionais dessa associação, sem fins lucrativos, promovem um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento em todas as áreas educacionais, pois acolhem palestras, mesas e artigos sobre os mais variados temas, sob diferentes pontos de vista, constituindo-se, assim, como referência na produção e divulgação de pesquisa em educação. Para minha investigação analisei o Grupo de Trabalho – Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT-18) da associação.

É importante mencionar que a ANPED é a mais importante associação nacional da educação brasileira, entretanto, é restritiva, pois concentra-se em pesquisas e pesquisadores ao nível de pós-graduação, excluindo dessa forma, professores e educadores que não estão inseridos nesse nível educacional. Além disso, os valores de sua anuidade e de seus congressos faz com que nem todas e todos as/os investigadores que se dedicam a área associem-se e submetam seus trabalhos nos eventos nacionais e regionais organizados pela ANPED. Entretanto, mesmo com essas ressalvas, achamos importante olharmos para os dados dessa instituição devido a visibilidade e a importância de sua atuação e produção de conhecimentos.

Para obter um destaque atualizado, mas ao mesmo tempo amplo das pesquisas direcionadas ao Ensino da Arte, centrei minha investigação entre os anos de 2001 a 2020. A fim de orientar a busca pelos trabalhos que melhor dialogariam com o meu objeto de estudo, estabeleci 04 categorias de conhecimento onde eles poderiam se inserir: Ensino/Aprendizagem da Arte; Identidade; Propostas Docentes; Currículo.

Abaixo, apresento o quadro com os artigos encontrados e suas respectivas categorias.

Tabela 1 - Relação de artigos encontrados nos anais da ANPEd entre 2001 a 2020

Título	Ano	Autor	Instituição	Categoria
INTERCULTURALIDADE OBJETO DE SABER NO CAMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2004	CARVALHO, Rosângela Tenório de	UFPE	Currículo
VIRANDO MASSAS, DESCOBRINDO PALAVRAS, MISTURANDO SABERES	2004	MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de	UFF/UFRJ	Identidade
A ARTICULAÇÃO ENTRE O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE A INCORPORAÇÃO DOS SABERES DE ALUNOS TRABALHADORES À PRÁTICA PEDAGÓGICA	2005	CASTILHO, Ana Paula Leite	UFMG	Identidade
O IDOSO E A CRIAÇÃO TEATRAL ATRAVÉS DO LÚDICO E DA MEMÓRIA	2005	CORDEIRO, Ana Paula	UNESP	Propostas Docentes
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E RELIGIOSIDADES DE MATRIZES AFRICANAS: AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE E DEMARCAÇÃO DA DIFERENÇA	2015	OLIVEIRA, Heli Sabino de	UFMG	Identidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O levantamento bibliográfico nos mostra que em 20 anos o número de pesquisas educacionais sobre o componente Arte é muito reduzido dentre as publicadas pela ANPEd. Especificamente no recorte a que dedico esse trabalho, a relação entre a cultura individual discente com o ensino de Arte na EJA, nada foi encontrado. No entanto, destaquei 05 trabalhos que, de alguma forma, apontam para necessidade de um olhar

diferenciado para o segmento EJA, seu público, e possibilidades metodológicas que reconhecem a Cultura e a Arte como importantes instrumentos de autoconhecimento e emancipação humana e, portanto, ferramentas essenciais no desenvolvimento da educação formal.

O artigo “Interculturalidade: Objeto de Saber no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos”, Carvalho (2004) investiga as políticas e práticas que estimulam o respeito e a interação entre diferentes culturas, especificamente no campo curricular da EJA, no período entre 1990 a 2000. Portanto, seu recorte trata de uma década anterior ao meu, o que me auxiliou no entendimento dos caminhos pelos quais esse segmento de ensino vem construindo seu currículo, levando em conta as particularidades de um público que traz a diversidade entre suas características principais.

Apesar de não pautar-se no componente Arte, Moura (2004) em seu artigo “Virando Massas, Descobrimo Palavras, Misturando Saberes”, problematiza as situações do cotidiano escolar da EJA, em que a diversidade cultural, trazida pelos alunos, se torna evidente. É justamente essa diversidade, que defendo, em minha pesquisa, que deva ser força motriz para a construção de um currículo de Arte especificamente pensado para Educação de Jovens e Adultos.

Também preocupado com a identidade particular do aluno da EJA ao se pensar metodologias próprias para esse segmento, Castilho (2005) em “A articulação entre o mundo do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica” traça uma relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho, visto que a necessidade de um emprego formal é tanto a razão, em muitos casos, do abandono de jovens das instituições de ensino, quanto, para maior parte do público da EJA, o motivo de retomar os estudos formais em busca de melhores oportunidades de emprego. O artigo reconhece que a maioria dos discentes deste segmento de ensino já pertence ao mercado de trabalho, formal ou informal, portanto, já adquiriram saberes variados que podem fornecer conhecimentos diversos a serem valorizados e incorporados na construção da educação escolar.

Embora não seja graduada em Arte, Cordeiro (2005) traz o único artigo encontrado, no recorte por mim estabelecido na ANPEd, que trata de uma proposta docente pautada em uma experiência artística na EJA. “O Idoso e a Criação Teatral

Através do Lúdico e da Memória” avalia a relevância do fazer artístico no processo educacional formal de idosos. O artigo explicita a importância da Arte na valorização da memória e das construções de saberes a partir das experiências particulares dos alunos.

Em um recorte específico identitário, o artigo de Oliveira (2015) “Educação de Jovens e Adultos e Religiosidades de Matrizes Africanas: Afirmção de Identidade e Demarcação da Diferença” dá destaque ao currículo silencioso, aquele que não ocupa os saberes canônicos oficializados pela academia, e valoriza a cultura Afro-Brasileira em um espaço não escolar a fim de trazer para as instituições de ensino formal o combate ao desprezo e criminalização da história, conquistas e particularidades da cultura negra. Esse trabalho foi selecionado por estar em consonância com a Lei 10.639/03, e por reconhecer que a EJA do C. A. João XXIII, assim como em praticamente todo o território nacional, é formada, majoritariamente, por um corpo discente negro.

Apesar de trazer contribuições importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa, nota-se que a importante categoria, “Ensino/Aprendizagem da Arte”, por mim estabelecida na organização dos tópicos a serem investigados, não encontrou nenhum artigo em um recorte de 20 anos. É possível, com isso, afirmar a necessidade de maiores pesquisas voltadas especificamente para o ensino de Arte no segmento EJA dentro dos espaços de discussões amplas educacionais, e não especificamente entre grupos formados, exclusivamente, por professores e pesquisadores dessa área de conhecimento.

Com intuito de ampliar o repertório epistêmico, em um destaque mais direcionado a arte-educação, voltei minha investigação para as publicações da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) responsável pela divulgação de considerável produção do conhecimento de processos educativos, das diferentes linguagens artísticas, na Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação, desenvolvidos no Brasil, desde 1987.

Através dos Congressos Nacionais (ConFAEB), a federação tem sido importante instrumento de luta pelo reconhecimento e valorização da Arte enquanto área de conhecimento com particularidades próprias, mas de igual importância às demais disciplinas que compõem o currículo acadêmico.

Assim como no caso da ANPEd, concentrei minha pesquisa no mesmo período de publicações nos anais da ConFAEB (2001 – 2020), e utilizei as mesmas categorias para organizar os trabalhos que melhor dialogassem com minha intenção investigativa.

Abaixo apresento o quadro com os resultados encontrados:

Tabela 2 - Relação de artigos encontrados nos anais da ConFAEB entre 2001 a 2020

Título	Ano	Autor	Instituição	Categoria
EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E IDENTIDADES: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE ARTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2009	PESSOA, A. V. ANJOS, Cláudia Regina.	AMARTE	Currículo
ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA CONTEMPORANEIDADE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, EM JOÃO PESSOA/PB.	2011	COELHO, Hamilton Freire CARVALHO, Livia Marques	UFPB	Ensino/Aprendizagem da Arte
ARTE E MÍDIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NO COTIDIANO DOS JOVENS EDUCANDOS DA EJA	2011	ANJOS, Cláudia Regina dos CARVALHO, Fernanda Almeida de	UFMG	Identidade
VIVER E NARRAR A CULTURA DIGITAL: AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	2011	PIRES, João Augusto Neves GONÇALVES, Luiz Augusto Rodrigues Aguiar JUNIOR, Arlindo José de Souza	UFU	Propostas Docentes
UM CLIC NA EJA: PROCESSOS E EXPERIMENTAÇÕES COM A FOTOGRAFIA	2012	JUNIOR, Walter Gomes Rodrigues	SEDUC/PA	Propostas Docentes

NA EDUCAÇÃO				
A ARTE NO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA): UMA VISITA A 29ª BIENAL DE ARTES DE SÃO PAULO	2013	VENTURA, Flávia Priscila AGUILERA, Maria Carolina Maccagnini CASSEMIRO, Patrícia Ferreira	UNESP- Campus de Rio Claro	Propostas Docentes
ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE: CONTEXTOS (IM) POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2013	ANJOS, Cláudia Regina dos	UFMG	Ensino/Aprendizagem da Arte
LUZ, SILÊNCIO... EM CENA: A ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2013	NOGUEIRA, Simone FREITAS, Ana Claudia de Oliveira	UNEB	Ensino/Aprendizagem da Arte
UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO	2014	ARAÚJO, Gustavo Cunha de	SEDUC / MT	Ensino/Aprendizagem da Arte
APRENDIZAGEM DA ARTE E VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2014	RIBEIRO, Neuci Martins NUNES, Ana Luiza Ruschel PACHOLOK, Marcelo Luiz	UEPG / Paraná	Ensino/Aprendizagem da Arte
PESQUISA DE ENSINO DE ARTES VISUAIS EM PROEJA. REFLEXÕES ACERCA DA PERCEPÇÃO DA COR NO ESPAÇO	2014	SILVA, Rosa Tânia da	UFPB	Propostas Docentes
PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO INTERIDADES	2014	RAMOS, Eziquiel Machado NASCIMENTO, João André Ribas FILIPAK, Renata	Prefeitura de Carambeí / Paraná UEPG / Paraná UFRP / Paraná	Propostas Docentes
ENSINAR/APRENDER COM OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	2015	VILELA, Teresinha Maria de Castro TRAVASSOS, Mariane	UERJ	Propostas docentes

A ARTE COMO CONSTRUÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2015	MARTINS, Margarida Helena Camurça GATTI, Thérèse Hofmann	Universidade de Brasília	Identidade
O ENSINO DE MÚSICA NA MODALIDADE EJA: PSICOLOGIA DA MÚSICA E ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE ADULTOS	2016	OSCAR, Sérgio Cândido de BASTOS, Juliana Curzi	REPEd UNIVERSO	Propostas docentes
ARTE/EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA EM PRÁXIS: LIVRO DE IMAGEM, PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2017	CAMPANA, Adriana Maria Santos de Almeida VASCONCELOS, Flavia Maria de Brito Pedrosa	UNEB UNIVASF	Propostas docentes
IMPROVISÇÃO TEATRAL: UM ATO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2017	CATELAN, Fernando Bueno	UNESP	Propostas Docentes
O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM JARDIM DO SERIDÓ-RN	2017	SANTOS, Jailson Valentim dos	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC/RN	Ensino/Aprendizagem da Arte
RESISTÊNCIA POLÍTICA CRIADORA: ARTE NA EJA PARA ALÉM DO LETRAMENTO	2018	CATELAN, Fernando Bueno	UNESP	Ensino/Aprendizagem da Arte
PRÁXIS JUNTO ÀS TURMAS DE EJA: NOVO PROJETO	2018	SOUZA, Helga Valéria de Lima	UnB	Propostas Docentes
O LUGAR DO TEATRO DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A	2018	FAGUNDES, Júlia Brito	UnB/SEEDF	Ensino/Aprendizagem da Arte

PARTIR DO CURSO TÉCNICO EM CONTROLE AMBIENTAL DO CED IRMÃ REGINA				
O OLHAR DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PELAS LENTES DE SEBASTIÃO SALGADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	2018	SOUZA, Lireda França de COSTA, Alexandre Santiago da	PMF UFC	Identidade
PASSOS POÉTICOS: O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAICÓ-RN	2019	SANTOS, Jailson Valentim dos	UNESP	Identidade
EM BUSCA DE UM ENSINO DE ARTE SIGNIFICATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO VOCACIONAL DA DÉCADA DE 1960	2019	CORREIA, Flávia Gonzales	UNESP	Ensino/Aprendizagem da Arte
FORMAÇÃO / ATUALIZAÇÃO / ENCONTRO COM EDUCADORAS E EDUCADORES DE ARTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2019	CATELAN, Fernando Bueno	UNESP	Ensino/Aprendizagem da Arte

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Como esperado, analisando uma rede de pesquisa, específica para arte-educação, foi possível obter um número superior de trabalhos voltados para o ensino de Arte na EJA, mas um número inferior ao que eu suspeitava ao iniciar a pesquisa, levando em conta o intervalo de 20 anos investigados. Sugere-se que a Educação de Jovens e Adultos não representa o foco principal das pesquisas educacionais, mesmo sob a ótica individual de uma área de conhecimento.

Importante ressaltar que existem diferenças substanciais entre os anais da ANPEd e os da ConFAEB, já que no caso da primeira associação reúnem-se apenas

trabalhos de pesquisadores ligados à alguma pós-graduação, o que faz com que professores de rede públicas e particulares que não estejam cursando ou atuando em alguma universidade ou curso de pós-graduação se vejam excluídos dessas publicações, o que também acarreta em mais trabalhos encontrados nos anais da ConFAEB.

Apesar de poucos, os artigos encontrados nos anais da ConFAEB foram muito importantes na construção de minha pesquisa. Diferente da investigação realizada nos arquivos da ANPEd onde nenhum trabalho foi classificado na categoria “Ensino/Aprendizagem da Arte”, dos 25 artigos aqui selecionados, 10 pertenciam a esse recorte, sendo a segunda categoria com mais trabalhos publicados, ficando atrás somente de “Propostas Docentes” que congregou 11 pesquisas. À categoria “Identidade” foram relacionados 03 artigos e em “Currículo” apenas 01.

Tais categorias, no entanto, não representam um distanciamento significativo entre as pesquisas encontradas, sendo somente uma forma de organização pessoal dos temas que pretendo observar em meu próprio estudo.

Na categoria “Ensino/Aprendizagem da Arte” selecionei trabalhos que discutiam as particularidades e potencialidades do Ensino da Arte, em suas diferentes linguagens, especificamente voltada para Educação de Jovens e Adultos.

Em “Ensino das Artes Visuais na Contemporaneidade e a Educação de Jovens e Adultos – EJA, em João Pessoa / PB”, Coelho e Carvalho (2011) refletem sobre a necessidade de constante reelaboração da prática docente em consonância com o panorama cultural contemporâneo. Para eles, assim como defendo em minha pesquisa, os saberes individuais dos discentes devem fazer parte da construção metodológica das aulas.

Anjos (2013) socializa sua pesquisa sobre os espaços e tempos destinados à prática docente de Arte no artigo “Ensino/aprendizagem de Arte: contextos (im) possíveis na Educação de Jovens e Adultos”. Seu estudo analisa se, nas condições em que se apresenta, o fazer artístico na EJA alcança o objetivo de relacionar a reflexão e a experiência a partir de práticas contextualizadas à realidade dos estudantes. Principalmente no que se refere ao espaço, a autora investiga uma realidade bem diferente daquela que encontro no C.A. João XXIII, a comparação entre as distintas realidades da EJA pelo país contribui para entender como a realidade do colégio se

difere das demais e o que essa diferença pode ocasionar, positivamente ou não, no trabalho educacional.

No artigo intitulado “Luz, Silêncio... Em Cena: A Arte na Educação de Jovens e Adultos”, Nogueira e Freitas (2013) defendem a importância da presença da Arte em todos os espaços, sobretudo na escola. A partir de importantes autores como Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, elas desenvolvem uma pesquisa-ação a partir da reação dos alunos da EJA para as expressões artísticas em sala de aula. A troca de experiência entre educandos e educadores mostra-se, nesse estudo, essencial para o papel político da Arte-Educação.

Em uma proposta investigativa semelhante, Araújo (2014) apresenta os resultados de sua pesquisa de Mestrado em “Um olhar sobre o ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso”. Apesar do recorte geográfico, percebe-se que a Proposta Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, se aplica em todo território nacional, e auxilia na compreensão da Arte como importante forma de conhecimento pertencente a toda humanidade. Nessa abordagem, os repertórios culturais dos alunos são agregados àqueles selecionados pelo educador em prol de uma construção crítica do saber.

Outro trabalho que reafirma a importância da Arte na EJA é “Aprendizagem da Arte e Visualidade na Educação de Jovens e Adultos” de Ribeiro, Nunes e Pacholok (2014). O artigo analisa a estrutura do ensino de Arte na EJA no estado do Paraná que se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para organizar a disciplina tanto quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos, quanto a frequência com a que mesmo deve compor a grade curricular.

Ainda sobre os processos educativos que envolvem o ensino de Arte na EJA, Santos (2018) no artigo “O Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em Jardim do Seridó-RN” pondera sobre as conexões estabelecidas no trabalho docente quando o educador se propõe a elaborar propostas criativas junto a seus educandos, respeitando o potencial investigativo e inventivo dos mesmos. A observação realizada em uma escola pública de Jardim do Seridó (RN) mostrou que a criticidade e a afetividade caminhando juntas no processo educativo permitiu uma exitosa construção de saberes sobre Arte e vida.

Numa postura politicamente mais enfática, Catelan (2018) no artigo “Resistência Política Criadora: Arte na EJA Para Além do Letramento” defende o papel emancipatório da Arte na Educação de Jovens e Adultos. Amparado pela obra de Paulo Freire (2015) e pelos estudos de Jacques Rancière (2011), o autor acompanha experiências teatrais em três escolas de São Bernardo do Campo (SP) pautadas no Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal (2013) que utiliza o teatro como ferramenta política de transformação e emancipação social.

Também com o olhar crítico das potencialidades do trabalho de Augusto Boal (2013), o artigo “O lugar do Teatro do Oprimido na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos: Reflexões a partir do Curso Técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Regina” de Fagundes (2018), apresenta reflexões em uma esfera diferenciada da EJA, desenvolvida no Curso Técnico em Controle Ambiental do Distrito Federal. Acompanhando as aulas de Arte desses alunos, a pesquisadora reconheceu que através do Teatro do Oprimido, torna-se possível contextualizar as temáticas do curso com as práticas da disciplina, e com isso defende o fortalecimento da Arte como parte integral do currículo.

A partir do estudo de uma experiência, por ela considerada, exitosa, Correia (2019) reflete sobre o papel do Ensino de Arte na EJA no artigo “Em busca de um Ensino de Arte significativo na Educação de Jovens e Adultos: A Formação Integral no Ensino Vocacional da década de 1960”. Através de textos e depoimentos de pessoas envolvidas com a implementação do Ensino Vocacional do Estado de São Paulo na década de 1960, a autora defende que seguindo a relação entre educação e cultura desenvolvida nessa experiência, torna-se possível implementar, na atualidade, uma educação integral de qualidade na escola pública, e que para isso, a arte-educação ocupa um papel imprescindível.

Fechando os trabalhos organizados na categoria “Ensino/Aprendizagem de Arte”, o artigo “formação / atualização / encontro com educadoras e educadores de artes da educação de jovens e adultos” de Catelan (2019) apresenta um relato crítico dos encontros de formação continuada com os educadores de Arte da EJA promovidos pela rede municipal de São Bernardo do Campo (SP). Em sua análise, o autor demonstra sua preocupação quanto ao avanço e produção de novas propostas metodológicas no que se

refere ao ensino de Arte pensando nas características exclusivas do público da Educação de Jovens e Adultos.

Nos trabalhos atribuídos à categoria “Propostas Docentes”, busquei experiências nas diferentes linguagens artísticas, pensadas, especialmente, para o segmento EJA. As pesquisas encontradas me auxiliaram quanto à observação das propostas desenvolvidas em meu próprio lócus investigativo.

O artigo “Arte e Mídia: Diálogos possíveis no cotidiano dos jovens educandos da EJA” de Anjos e Carvalho (2011) configura-se numa narrativa sobre a participação dos alunos da EJA de uma escola municipal de Belo Horizonte (MG) em um curso-oficina que objetivava compreender as relações entre Arte e Mídia e o cotidiano dos estudantes. Através de debates, palestras e produções midiáticas, os educandos refletiram sobre a construção política da imagem e produziram trabalhos artísticos que relacionavam obras de arte contemporâneas com suas próprias experiências e culturas.

Pires, Aguiar e Junior (2011) expõem no artigo “Viver e narrar a cultura digital: As tecnologias da informação e comunicação (TIC’s) na Educação de Jovens e Adultos”, as intervenções por eles propostas em escolas de Uberlândia (MG) com a intenção de captar narrativas, entre os alunos da EJA, que demonstrem o quanto eles estão ou não incluídos na cultura digital. Este trabalho revela o potencial da Arte na aproximação do indivíduo com a contemporaneidade, portanto a estabelece como importante ferramenta de emancipação social.

A experiência narrada em “Um clic na EJA: Processos e experimentações com a Fotografia na Educação” de Junior (2012) utiliza-se da fotografia artística para desenvolver o senso estético de alunos da EJA de uma escola pública de Belém (PA) educando seus olhares para uma postura mais crítica e sensível de suas próprias realidades. Nesse caso, a prática artística educacional, deflagra novas subjetividades e interpretações da contemporaneidade vigente.

Defendendo a ideia de que a educação formal não se limita apenas ao interior da instituição escola, Ventura, Maccagnini e Cassemiro (2013) discorrem sobre um trabalho de campo realizado pela UNESP – Campus Rio Claro no artigo “A Arte no Projeto de Extensão Universitária de Educação de Jovens e Adultos (PEJA): Uma visita a 29^a Bienal de Artes de São Paulo”. A experiência aqui narrada foi desenvolvida no Projeto Extensão de Educação de Jovens e Adultos, que estabelece contato entre os

graduandos, de diferentes licenciaturas, com estudantes da EJA. Além do contato, essencial à formação humana, com a produção artística atual, o artigo estabelece a importância do esforço, apesar das dificuldades encontradas em um público envolvido com o mercado de trabalho, para ofertar aos alunos desse segmento possibilidades pedagógicas que ultrapassem a metodologia tradicional educativa.

No artigo “Pesquisa de ensino de Artes Visuais em PROEJA: Reflexões acerca da percepção da cor no espaço” Silva (2014) apresenta a experiência, por ela conduzida, nas aulas de Artes Visuais em uma turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em que o objeto de estudo é a percepção e prática da teoria da cor no espaço bidimensional. A educadora defende que a prática artística é fundamental para o desenvolvimento pleno do aluno dessa modalidade de ensino, e que o papel do educador não deve se limitar ao de espectador passivo e sim de produtor de sentidos em seu campo de atuação. Essa pesquisa aborda a Arte como área de conhecimento próprio, e não simplesmente um meio para se atingir outros objetivos.

Ramos, Ribas e Filipak (2014) em “Projeto de Musicalização Interidades” apresentam uma experiência realizada fora do espaço formal da EJA, mas que chamou minha atenção por tratar da observação da aprendizagem no contexto de diferentes gerações em um mesmo ambiente. O projeto realizado em Carambeí (PR) integra uma proposta de musicalização desenvolvida para crianças do Ensino Fundamental I em uma escola de tempo integral, com outro, também de linguagem musical, realizado para idosos em um centro de assistência social. Os pesquisadores observaram que, nesse processo, o encontro inter-geracional produz um ambiente de interação e colaboração, diferente do que, normalmente, observamos na EJA em turmas formadas por idosos e adolescentes.

A experiência narrada no estudo “Ensinar/Aprender com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” de Vilela e Travassos (2015), desenvolvida na EJA de uma escola pública de Duque de Caxias (RJ), trata da observação crítica de produções artísticas modernas relacionando-as com as produções estéticas dos estudantes. O projeto “Faço Arte”, que estimula essa observação, contou com o estudo de diferentes artistas, dando destaque a vida e obra de Francisco Barboza Leite, e realizou a visita dos alunos ao Museu de Arte Moderna (MAM) no Rio de Janeiro

(RJ). Segundo as autoras, as práticas desenvolvidas nesse projeto levantaram discussões a cerca do cotidiano e das relações e conflitos de poder nele incorporadas.

Na defesa por uma metodologia própria no ensino de música para EJA, Oscar e Bastos (2016) em “O ensino de Música na modalidade EJA: Psicologia da música e estratégias de motivação para o desenvolvimento musical de adultos” apresentam uma pesquisa que tem por finalidade a produção de material de apoio para professores da educação básica. Os pesquisadores estabelecem, baseados em estudos da Psicologia Cognitiva e da Psicologia da Motivação, que a aprendizagem musical na EJA necessita de um planejamento que contemple as necessidades específicas desse público, evitando a simples adaptação de metodologias pensadas para o ensino regular, tal qual se observa em muitos casos.

Em “Arte/Educação contextualizada em práxis: Livro de Imagem, Psicopedagogia e Educação de Jovens e Adultos” de Campana e Vasconcelos (2017), a importância da Arte-Educação na EJA é defendida a partir do olhar de pesquisadoras da Psicopedagogia. O artigo em questão relata a experiência do “Livro de Imagens” como elemento de facilitação da aprendizagem. Aqui se reconhece na Arte possibilidades menos engessadas do que a leitura de textos escritos no processo educativo numa perspectiva crítica e reflexiva. Através do estudo de caso, as pesquisadoras puderam perceber nos envolvidos, além da melhora da autoestima, o aprofundamento em dispositivos variados de leitura e uma postura mais ativa no próprio processo de aprendizagem.

Em uma prática que possibilita debater a realidade vigente, com o intuito de desenvolver o potencial transformador do educando, Catelan (2017) apresenta no artigo “Improvisação Teatral: Um ato político na Educação de Jovens e Adultos” o trabalho desenvolvido na EJA de uma escola municipal de São Bernardo do Campo (SP) através da linguagem teatral. A experiência aqui narrada trata-se de uma oficina que por meio da fala e da expressão corporal explora a interação e espontaneidade a fim de discutir políticas sociais por meios de improvisação teatral. Essa abordagem faz parte das propostas do Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal.

No artigo “Práxis junto às turmas de EJA: Novo Projeto” a Arte é identificada como importante ferramenta metodológica. Souza (2018) apresenta o Projeto Mosaico que reúne ações desenvolvidas na EJA do sistema público de Taguatinga (DF). Tal

projeto, que visa criar novas proposições pedagógicas no ambiente escolar, se utilizou de diversas linguagens artísticas para melhor interação entre educador e educandos no processo de aprendizagem.

Na categoria “Identidade”, a intenção foi reunir trabalhos que priorizavam a valorização cultural e identitária do público da Educação de Jovens e Adultos em seus diferentes contextos. O C. A. João XXIII apresenta um corpo discente bem variado em relação à classe social, identificação sexual, etnias e religiões, o estudo desses trabalhos auxiliam na observação de se e como essas diferentes identidades são abordadas e utilizadas no processo do ensino de Arte.

Em uma pesquisa que pretende dar voz a diferentes identidades regionais, Martins e Gatti (2015) apresentam em “A Arte como construção e representação social dos alunos de Educação de Jovens e Adultos” um trabalho que, a partir do estudo de Cultura Visual, possibilita o registro e a reflexão das experiências de vida particulares dos estudantes. Desenvolvido em duas instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal, o projeto propõe a reflexão sobre as imagens da cidade segundo o olhar individual dos alunos e as narrativas que produzem esse olhar. Em Planaltina (DF) observou-se, principalmente, a vocação rural e religiosa da cidade, enquanto em Ceilândia Sul (DF) predomina a influência da cultura nordestina.

Outro projeto que intenta a valorização da identidade social do educando é analisado em “O olhar do aluno da Educação de Jovens e Adultos, pelas lentes de Sebastião Salgado: um relato de experiência” de Souza e Costa (2018). Desenvolvido em cinco escolas municipais de Fortaleza (CE), este trabalho aplica a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa a partir das fotografias de Sebastião Salgado na exposição “Êxodos”. O enfoque dado às questões sociais presentes na obra do fotógrafo, proporcionam aos alunos da EJA uma visão crítica de sua própria realidade enquanto discente de um segmento de ensino que vem sendo historicamente marginalizado nas esferas educacionais e socioeconômicas.

Defendendo que o ensino de Arte na EJA deva aproximar os conteúdos à vida cotidiana dos alunos, Santos (2019) apresenta uma experiência docente em “Passos Poéticos: O ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em Caicó - RN”. O projeto aqui relatado buscou, através do estudo e produção artística, estabelecer relações entre o pensamento crítico e a autobiografia dos educandos, valorizando assim, suas próprias

identidades. Essa prática partiu da construção estética de um trabalho que utilizou o próprio calçado dos participantes como fonte de sentido poético.

Na categoria “Currículo”, busquei discussões acerca da produção de um currículo exclusivo para Educação de Jovens e Adultos a fim de estabelecer argumentos de que esse segmento de ensino não deve se pautar, apenas, na adaptação dos conteúdos encontrados na educação básica, pensados para um tempo mais curto de execução. Embora os autores pareçam concordar com essa afirmação, só encontrei um artigo com esse foco específico e que dialogasse com minha própria pesquisa.

Em “Expressões artísticas e identidades: proposições para o ensino de Arte para Educação de Jovens e Adultos”, Pessoa e Anjos (2009) apresentam sugestões para o currículo de Arte na EJA da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (MG). A proposta, constituída a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, tem como objetivo refletir, junto aos educadores, a compreensão da Arte como área de conhecimento e sua inserção nas práticas cotidianas da EJA a partir das identidades dos estudantes e as particularidades por eles apresentadas.

Após análise dos últimos 20 anos dos anais de duas das associações educativas mais importantes do país, é possível perceber que o recorte do ensino de Arte, especificamente no segmento EJA, ainda carece de mais pesquisas que orientem o processo educacional para as características distintas tanto do currículo quanto do público atendido. Se entendermos que a função da Educação de Jovens e Adultos ultrapassa a mera certificação de estudantes excluídos do processo de aprendizagem formal no período regular e objetiva a transformação de realidade e a emancipação política e social, torna-se imprescindível uma investigação mais apurada quanto aos saberes individuais e as diferentes culturas que compõem esse corpo discente.

Aos arte-educadores, cabe a importante tarefa de unir os conhecimentos artísticos produzidos ao longo da história da Arte e da Cultura, evitando a manutenção da hierarquização do saber sob a ótica eurocêntrica, com aqueles construídos ao longo das experiências particulares dos alunos e que compõem seu repertório cultural. Minha pesquisa intenciona demonstrar que através do choque dessas realidades distintas, é possível alcançar um ensino de Arte que valorize essa área de conhecimento como de igual importância às demais que integram o currículo formal, e que produza uma experiência significativa e transformadora na formação dos envolvidos.

Capítulo 2 – EJA, espaço de Resistência

Como dito anteriormente, minha relação com a Educação de Jovens e Adultos não se iniciou como docente do CAp. João XXIII. Antes de retornar à escola que me formou trabalhei um curto período na rede estadual de ensino e mais de uma década como educador da rede municipal de Juiz de Fora e em ambas as experiências atuei no segmento EJA nutrindo grande afeto pelo trabalho e principalmente pelos educandos e educadores com quem tive o prazer de atuar como professor de Arte.

Tais experiências chamaram-me atenção quanto ao empenho observado entre muitos estudantes que retornavam à escola depois de longos períodos afastados da educação formal, mas ainda mais estimulante para mim era conviver com pessoas, em sua maioria idosas, que frequentavam pela primeira vez o chão escolar. Seus desejos por aprendizagem e principalmente a descoberta pela alfabetização, eram para mim extremamente emocionantes e foram cruciais para desenvolver o desejo pela luta contínua por uma educação de qualidade pensada exclusivamente a esse público.

Porém, a realidade em que hoje me encontro como educador de uma instituição que atende esse segmento, é muito diferente da observada no início de minha carreira docente, e se grandes mudanças podem ser observadas em um período pouco maior do que uma década, julguei importante analisar a história da EJA no Brasil desde os primórdios da dominação portuguesa a fim de melhor entender em que contextos se forma a Educação de Jovens e Adultos que hoje se faz presente no Colégio de Aplicação João XXIII.

Para isso, o capítulo que se segue está dividido entre um estudo histórico, baseado principalmente na pesquisa de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) por se tratar de uma pesquisa bastante ampla sobre a educação de adultos no Brasil e por ser referência de todos os demais estudos por mim encontrados sobre o tema, e em seguida um olhar focado na EJA desenvolvida desde 1996 no João XXIII a partir de documentos, depoimentos e minhas próprias vivências enquanto educador comprometido com esse segmento.

2.1- Percurso das políticas públicas sobre a EJA

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”

(Paulo Freire – 1996)

A fim de combater o analfabetismo, o atraso escolar e a baixa taxa de escolaridade, historicamente construídos no Brasil, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996b), é legalmente instaurada no país a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino Fundamental e Médio. No entanto, como nos mostram Paiva (2000), Haddad e Di Pierro (2000), a ação educativa junto a adultos e adolescentes está presente no Brasil desde os primórdios da colonização europeia.

No século XIV os missionários jesuítas, além de difundir o evangelho cristão, transmitiam, inicialmente aos povos indígenas, em seguida aos negros escravizados e posteriormente aos colonizadores e seus filhos, normas de comportamento e aprendizados, por eles estabelecidos como necessários, ao funcionamento da economia colonial. O objetivo aqui era nitidamente de expansão religiosa e de consolidação do governo e da cultura imperial portuguesa. Paiva (2000) evidencia essa prática:

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 43).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e a desorganização do sistema de ensino por eles instituído, temos uma lacuna informativa quanto às ações no campo da educação de adultos. Somente no império (1822-1889), com a primeira Constituição Brasileira, de 1824³, cria-se a garantia de “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, inclusive adultos, porém quase nada foi feito no sentido de ofertar, a esse

³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ParteI.pdf> acesso em 26 de setembro de 2023 às 14:54.

grupo, a educação formal que lhes havia sido negada durante a infância e adolescência, tendo esse direito interpretado como garantido apenas às crianças.

Importante salientar também, que o dito “cidadão” do Brasil Império, refere-se somente à elite econômica do país, excluindo assim negros, indígenas e grande parte das mulheres. Mesmo ao homem branco, não pertencente à elite imperial, poucos eram os recursos destinados à educação, tanto de crianças como de adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), como consequência desta realidade, ao final do Império, em uma população estimada em 14 milhões de habitantes, apenas 250 mil crianças eram atendidas pelo sistema de ensino. 82% da população era analfabeta.

Com a proclamação da República e a Constituição de 1891⁴, a responsabilidade pelo ensino básico deixa de pertencer as Províncias e Municípios e passa para União Federativa, que por sua vez, assumiu papel mais ativo no ensino secundário e superior sem abandonar o perfil de elitização do ensino formal para uma pequena parcela da população em detrimento as camadas sociais marginalizadas.

Esse descaso, tanto com o ensino primário, quanto com a parcela da população que não gozava dos privilégios da elite, refletiu-se, de maneira marcante, na própria Constituição, que excluía os adultos analfabetos do direito ao voto no momento em que a maioria da sociedade era iletrada. Com isso, o poder das decisões políticas, permanecia nas mãos de uma pequena classe abastada a qual não interessava a democratização do saber. Em efeito, após 30 anos da proclamação da República, em 1920, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que 72% da população do país permanecia analfabeta.

Ao final da primeira república, com o início da industrialização e urbanização do Brasil, surge uma nova reflexão a cerca da formação escolar dessa nova sociedade que desponta. A partir da década de 1920, educadores e população passam a exigir maior responsabilidade do Estado pela ampliação e melhoria das instituições de ensino a fim de abranger todas as classes sociais brasileiras e combater os precários índices de escolarização da época.

⁴ Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/constituicao-1891.htm> acesso em 26 de setembro de 2023 às 15:10.

Com a Revolução de 1930, no período conhecido como Era Vargas, fixa-se um Plano Nacional de Educação que determina, constitucionalmente, as esferas de competência da União, estados e municípios em relação à oferta e manutenção das esferas educacionais. A educação de adultos, no entanto, só ocupou a pauta da política nacional no final da década de 1940, quando se institui, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Fundo Nacional do Ensino Primário, que tinha por objetivo ampliar a oferta da educação primária e destinava 25% de seus recursos para o Ensino Supletivo de adolescentes e adultos analfabetos. Pela primeira vez, aquilo que posteriormente se denominaria EJA, era reconhecida e recebia um olhar individual.

Com a intenção de coordenar os planos anuais de ensino do supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, em 1947 o Departamento Nacional de Educação instala o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que integrou às atividades já existentes na área, novas ações, pesquisas e materiais didáticos, mobilizando um olhar mais atento dos estados, municípios e opinião pública para a questão do analfabetismo. Haddad e Di Pierro (2000) apontam para a importância da criação do SEA:

O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.111)

Os autores refletem que com envolvimento mais significativo do Estado em relação à educação de adultos, os índices de analfabetismo caíram para 46,7% no ano de 1960. Tais oportunidades educacionais auxiliaram também na diminuição das crescentes tensões existentes entre as diferentes classes sociais, pois promoviam qualificações mínimas para o bom desempenho dos trabalhos necessários para que o Brasil se estabelecesse como nação desenvolvida.

Esse avanço nas políticas de desenvolvimento na educação de adultos ganha novo sentido nas primeiras décadas de 1960, quando o caráter de competência profissional começa a abrir espaço para um olhar mais humanista deste público. Nessa época, o preconceito contra os analfabetos e adultos com baixa escolaridade era nítido, uma vez que os mesmos eram vistos como atrasados intelectualmente ou ignorantes,

mas a organização de educadores que atendiam esse público, através de seminários e congressos, começou a redefinir essa modalidade de ensino com características próprias que tornava imprescindível um novo olhar pedagógico para esse segmento.

Tais eventos, que já contavam com a importante presença do professor Paulo Freire, hoje patrono da educação brasileira, defendiam uma formação de adultos não só preocupada na instrumentalização de uma mão de obra apática à própria condição social, e sim mobilizadora de cidadãos conscientes de suas próprias realidades e preocupados em possuir uma participação ativa na construção da sociedade a qual estavam inseridos. Tal formação exigia uma renovação dos processos educativos nesse segmento, ao invés da mera reprodução dos conteúdos desenvolvidos pela educação formal ofertada às crianças e adolescentes. Como sinaliza Paiva (1973):

(...) o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (Paiva, 1973, p. 210).

Aos diversos grupos referidos pela autora, destacam-se o Movimento de Renovação Cristã e o Partido Comunista que se apoiavam na ideologia de uma formação popular crítica a fim de diminuir as distâncias entre a pequena parcela da população que, tradicionalmente, ditava os rumos políticos do país e a classe trabalhadora sujeita às decisões estabelecidas sem a sua participação ativa.

Faz-se então necessário destacar que os eventos e programas, destinados a educação de adultos, e apoiados por grupos extragovernamentais, funcionavam, em sua maioria, sob o patrocínio do Estado. Portanto, o “período de luzes” desse segmento de ensino dependeu fortemente da postura política estabelecida entre os anos de 1959 a 1964. Dentre as ações fundamentais para o júbilo desse processo, Haddad e Di Pierro (2000) destacam:

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. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.113)

O perfil particular estabelecido para educação de adultos, mais voltado para conscientização social, abriu espaço para resgate do saber popular, permitindo ao educando tornar-se sujeito do processo educativo e garantindo à educação o importante papel de valorização da cultura popular. No entanto, tais transformações se viram ameaçadas e até reprimidas após o golpe de 1964 e a ditadura militar instaurada a partir do mesmo.

Ao Estado autoritário não interessava uma educação que defendia os interesses populares, portanto, a fim de coagir a natureza política dos programas então desenvolvidos para educação de adultos, uma série de ações opressoras foi tomada a fim de garantir a manutenção das relações sociais de poder estabelecidas desde a colonização e que agora davam às forças armadas poder político absolutista.

Nesse período os movimentos de educação e cultura populares se viram, violentamente, reprimidos, tendo seus ideais censurados, seus dirigentes perseguidos e presos, e os materiais produzidos apreendidos ou totalmente destruídos. As lideranças estudantis e os professores universitários identificados como praticantes de “ações subversivas” tiveram seus direitos políticos cassados sendo retirados à força de suas funções. Mesmo a Igreja Católica, que no período anterior ao golpe, se mostrava como uma importante aliada aos movimentos de emancipação da classe trabalhadora se viu cerceada não só pelos órgãos de controle militares, mas também pela própria hierarquia católica, assumindo um caráter mais evangelizador do que político durante a maior parte do regime ditatorial militar.

Contudo, a proposta de construção de um grande país, defendida, nacional e internacionalmente, pelos militares, não combinava com o baixo nível de escolaridade da população brasileira, portanto a educação de adultos não poderia ser totalmente abandonada. Para atender tal demanda, em 1967 foi fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que refletiria os objetivos políticos dos governos militares dentro deste setor da educação. Paiva (1982) alerta que tais interesses ultrapassavam a propagação dos ideais filosóficos desse regime. Segundo a pesquisadora

(...) buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às

classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, 1982, p. 99)

A fim de gerir os recursos necessários para a manutenção do MOBRAL, de forma ágil e sem comprometer o orçamento oficial, o Estado se valeu da opção voluntária de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Essa aproximação com a iniciativa privada se deu com a propaganda de uma mão de obra letrada a ser absorvida pela demanda das empresas, sem que esse letramento ameaçasse a relação empregador /empregado, já que a educação proposta nessa iniciativa se baseava na ideologia militarista de relações sociais, onde o cidadão reconhece e aceita seu papel na sociedade a favor de sua pátria.

Completamente alheio às opiniões e experiências dos educadores e pesquisadores da educação, o MOBRAL prometia acabar em 10 anos com o analfabetismo no Brasil, tratado como “vergonha nacional” pelo então presidente Médici. Tal expectativa, aliada ao controle dos meios de comunicação e censura das oposições gerou um intenso crescimento na procura por esse modelo de ensino. Porém, uma proposta baseada meramente na doutrinação militar e na manutenção de grupos opressores não garantem resultados pedagógicos satisfatórios.

Criticado por se destinar mais a formação de recursos humanos para o setor empresarial do que a própria alfabetização, o MOBRAL passou a ter a confiabilidade, dos indicadores por eles produzidos, questionada. A fim de assegurar a legitimidade do programa, modificações foram sendo incorporadas em seu objetivo, desde a retomada da educação comunitária até o atendimento de crianças na mesma modalidade. Ao final da década de 1970, no entanto, tornava-se visível o fracasso nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil.

Uma nova postura em relação à educação de adultos se fez necessária e isso se deu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 5.692 de 1971. O capítulo IV da mesma regulamenta o denominado Ensino Supletivo, mas suas características serão melhores explicitadas em 1972, no Parecer do Conselho Federal de Educação número 699, e no documento “Política para o Ensino Supletivo” entregue ao Ministério da Educação ambos de autoria do professor Valnir Chagas.

Tais documentos apontavam o Ensino Supletivo como uma nova concepção de escola, com a missão de suprir a defasagem escolar e promover a oferta de educação continuada. O texto, no entanto, não reconhecia as falhas do MOBRAL, ao contrário, dizia complementar os “avanços” por ele alcançados na “vitória” contra o analfabetismo visando fazer da escola um centro de sistematização de conhecimentos e não somente de transmissão dos mesmos.

As ideias norteadoras do Ensino Supletivo eram opostas as características das experiências na educação de adultos fomentadas pelos movimentos de cultura popular no período anterior ao Golpe de 1964. Se nelas, vislumbrava-se uma metodologia focada no reconhecimento do grupo social atendido e de sua condição de classe a fim de buscar ferramentas para a ruptura da opressão, os princípios estabelecidos no novo contexto visavam uma reforma educacional voltada para o desenvolvimento nacional formando uma força de trabalho alfabetizada sem considerar a marginalização da mesma.

Na busca por esse desenvolvimento nacional, o Ensino Supletivo que objetivava a formação de mão de obra e atualização de conhecimentos formais foi organizado a partir de quatro funções específicas: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Haddad e Di Pierro (2000) descrevem o propósito de cada uma delas.

A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.117)

A organização dessas quatro funções visava caracterizar o Supletivo como uma modalidade de ensino diferenciado, que não deveria reproduzir o mesmo formato que Ensino Regular, e atribuir ao curso à prioridade de formação e aperfeiçoamento para o trabalho.

Para que não herdasse a péssima reputação construída em torno do MOBRAL, cujo nome já era utilizado informalmente para depreciar pessoas consideradas de baixa inteligência, e se diferenciar das propostas desenvolvidas, anteriormente, pelos

movimentos populares, o Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como uma inovação educacional neutra, que atenderia a todas as classes sociais, sem fazer distinção entre elas. Vende-se com isso uma ideia “meritocrática” de que todas as pessoas passariam a ter as mesmas oportunidades, e que o status social por elas atingido dependeria, exclusivamente, de seu esforço pessoal. Essa era a lógica de modernização defendida por Médici sob o slogan “Brasil Grande” utilizado em seu governo.

O que se observa durante todo o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985) em relação à educação de adultos, é a busca pelo desenvolvimento de uma formação voltada para as necessidades políticas e socioeconômicas desse governo. Na meta por ascender como potência econômica mundial, as ações educacionais para esse público focavam-se, principalmente, na formação para o trabalho e propagação dos ideais militares. Ao mesmo tempo, através de ações coercitivas, o Estado reprimiu todos os movimentos educacionais populares que lhe faziam oposição a fim de se manter como única voz oficial da educação formal.

Se por um lado, o governo tenha ampliado as ofertas de acesso à formação profissional, por outro, a constante negativa em assumir a responsabilidade pela gratuidade das mesmas, levou a educação de adultos aos interesses do ensino privado. Dessa forma, o desenvolvimento de uma sociedade democrática, de oportunidades iguais, não passou de um mito.

Enquanto atuação de política pública, a intenção inicial de centralizar as ações relativas a esse segmento de ensino no âmbito federal se viu frustrada pela dispersão das mesmas entre diferentes órgãos governamentais e a iniciativa privada. Somente no âmbito estadual é que o supletivo se viu regulamentado pelos Conselhos Estaduais de Educação. Já na esfera municipal, raramente foram criados órgãos específicos para as demandas da educação de adultos, deixando essa modalidade entregue a programas de alfabetização conveniados ao MOBREAL.

Importante, no entanto, destacar que a chamada “educação popular” continuou a existir de modo disperso e quase clandestino durante todo o período autoritário. Suas práticas, inspiradas nas experiências anteriores ao golpe, visavam a reafirmação dos interesses populares de emancipação da classe oprimida. Muitas dessas ações, como se pode imaginar, tiveram um rápido fim pelas mãos repressoras do regime militar, outras, porém, subsistiram até o fim desse período histórico.

A retomada do governo pelos civis em 1985 representou a reabertura dos direitos sociais e das instituições políticas brasileiras no processo de redemocratização

do país. Como resultado, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal que declara o Brasil como Estado Democrático de Direito que possui, dentre outros objetivos, o de “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “reduzir as desigualdades sociais”.

Nesse novo cenário, o direito a educação para pessoas jovens e adultas passa a ter reconhecimento legal e responsabilização direta do Estado em sua oferta de maneira pública, gratuita e universal. A oficialização jurídica, no entanto, não se concretizou em ações de política pública nos primeiros anos de redemocratização.

A estrutura criada para o MOBRAL e depois articulada pelo Ensino Supletivo, foi então extinta e substituída pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar)⁵ que assumiu a responsabilidade de fomentar a política nacional de educação para esse público, sem reproduzir as práticas autoritárias do regime anterior. No entanto, a Fundação herdou, desse período, funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político pedagógicas. A Educar manteve o papel de fomento e apoio técnico, mas a autonomia de definição dos projetos políticos- pedagógicos continuava sob responsabilidade dos parceiros conveniados, tal qual ocorria no MOBRAL.

Devem-se, porém, assinalar algumas diferenças alcançadas pela Fundação, como a sua subordinação ao Ministério da Educação (MEC) e o apoio a iniciativas inovadoras na educação de jovens e adultos conduzidas por estruturas municipais ou por instituições da sociedade civil, agora, livres da perseguição política e da censura. Nesse momento, as práticas pedagógicas de educação popular, mantidas na clandestinidade durante a ditadura, ganham status oficial e passam a influenciar ambientes universitários e programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização para pessoas fora da idade escolar tida como ideal.

Esse olhar diferenciado das práticas educacionais voltadas para Jovens e Adultos incentivou, que nos anos seguintes, mecanismos políticos fossem realizados com intuito de garantir a expansão e melhoria do atendimento de forma pública e gratuita, descentralizando seus recursos dos convênios e parcerias e garantindo o que se estabeleceu na Constituição de 1988, conforme nos mostra Haddad e Di Pierro (2000)

Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da

⁵Fonte: <http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/> acesso em 26 de setembro de 2023 às 15:42.

Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo. (HADDAD, DI PIERRO, 2000 p. 120).

Em 1990, durante o governo Collor, a Fundação Educar foi extinta, encerrando assim a possibilidade de convênios com as entidades civis e instituições privadas no financiamento da educação pública. Este governo também tirou a responsabilidade da União pela oferta e manutenção da escolarização para jovens e adultos, passando-a para os municípios em relação à alfabetização e as séries iniciais do ensino fundamental, e para os estados em relação ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio.

Tais medidas faziam parte do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)⁶ que prometia erradicar o analfabetismo e promover a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos, no entanto, tal objetivo não se viu alcançado nos dois anos de mandato que antecederam o impeachment do presidente Collor, o PNAC então, foi abandonado quando o vice-presidente Itamar Franco assumiu o governo.

Para que o Brasil fosse contemplado com os créditos internacionais destinados ao combate do analfabetismo mundial assumido pelas Nações Unidas na Conferência Mundial de Educação de 1990⁷, era necessário que o governo substituto estabelecesse medidas que justificassem tal investimento, visto que na época, o país pertencia à lista dos nove países que mais contribuíam para o analfabetismo no planeta. As vésperas do final do governo Itamar, em 1994, foi então apresentado o Plano Decenal que previa oportunizar acesso e progressão no ensino fundamental a 3, 7 milhões de alfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.

Nos oito anos que seguiram o fim do governo Itamar, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso à presidência em 1994 e reeleição em 1998, o Plano Decenal foi ignorado e o foco das políticas públicas para educação foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, em 1996. Apesar de estabelecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino da

⁶ Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000684.pdf> acesso em 26 de setembro de 2023 às 15:50.

⁷ Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> acesso em 26 de setembro de 2023 às 16:02.

Educação básica, a nova lei traz poucas inovações: Reafirma o direito dos trabalhadores ao ensino básico e o dever do poder público em ofertá-lo gratuitamente, e estabelece idades mínimas para que os estudantes se submetam a cursos e exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Com a determinação de um novo plano decenal, pela nova LDB, em 1998 o MEC apresentou à Câmara dos Deputados um projeto de Plano Nacional de Educação (PNE)⁸ que, em relação à EJA, estabelece três desafios: resgatar a dívida social oriunda do analfabetismo; treinar esse público para inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente. O PNE também sinalizou a necessidade de atenção às causas do alto índice de analfabetismo, indicando políticas dirigidas, especificamente, a região Nordeste, a população feminina, e as etnias indígenas e afrodescendentes onde se identificava a maior parte dos iletrados do país. Tal projeto, no entanto, só veio a ser votado em plenário em 2014, sendo aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estando em vigor até 2024.

A política educacional do Presidente Fernando Henrique caracterizava-se pela restrição de gastos públicos sob a bandeira da estabilização econômica do país, o que fez com que a educação básica de jovens e adultos mantivesse a precariedade que já vinha ocupando nas agendas governamentais anteriores. Nesse governo foi aprovada a Emenda Constitucional 14/96⁹ que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, dessa forma, o governo federal se viu desobrigado a aplicar metade dos recursos, vinculados à educação, a essa finalidade.

Com isso, cria-se em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁰, que reúne, em um fundo contábil, a maior parte dos recursos públicos educacionais para que sejam redistribuídos entre os governos estaduais e municipais. À União, então, cabe repartir,

⁸Fonte:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_proposta_do_executivo_ao_congresso_nacional.pdf acesso em 26 de setembro de 2023 às 16:11.

⁹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ecn1496.pdf> acesso em 26 de setembro de 2023 às 16:20.

¹⁰ Fonte: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm> acesso em 26 de setembro de 2023 às 16:27.

proporcionalmente às matrículas escolares registradas, tais recursos e complementar os Fundos daqueles Estados com arrecadação fiscal insuficiente para assegurar o valor mínimo por aluno, fixado anualmente em decreto presidencial.

O FUNDEF auxiliou a definição de que a responsabilidade do investimento e manutenção pelo ensino fundamental seria dos municípios, pelo ensino médio dos estados e pelo ensino superior da União. Tal redistribuição de encargos, no entanto, não veio acompanhada da ampliação de recursos públicos para educação, o que impossibilitou novos investimentos a fim de criar abordagens que atendessem o novo perfil demográfico da população, reduzisse os elevados índices de evasão e repetência e melhorasse as condições de trabalho do magistério. A Lei 9.424/96 previa regulamentações adicionais para o FUNDEF, mas o veto presidencial impediu que o registro, para efeito dos cálculos dos fundos, de jovens e adultos fosse computado. Dessa forma, o setor público se viu desencorajado a expandir o ensino de jovens e adultos, focalizando seus recursos nas crianças e adolescentes.

O aparente recuo do MEC de suas funções coordenativas e de provisão na EJA resultou no deslocamento dos programas de formação, desse público, para os setores da administração, deixando-os cada vez mais distantes dos setores da gestão educacional. Na segunda metade dos anos 1990 três programas federais de jovens e adultos foram concebidos sem a coordenação do Ministério da Educação, em regime de parceria, envolvendo outras instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. São eles: O Programa Alfabetização Solidária (PAS); O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

O PAS¹¹, implementado em 1997, compõe-se de um programa de alfabetização inicial com cinco meses de duração, destinado, principalmente, aos jovens das periferias urbanas. Apesar de ter sido idealizado pelo MEC, foi coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, órgão de combate à pobreza ligado à Presidência da República. O programa foi co-financiado pelo MEC, empresas e doadores individuais, e sua infraestrutura, alfabetizandos e alfabetizadores foram mobilizados pelos governos municipais. A capacitação dos educadores e supervisão pedagógica coube aos docentes e discentes das universidades públicas e privadas.

¹¹Fonte: <https://www.scielo.br/j/er/a/kJHhSgXgjKC3zx3jWZ6vqQP/> acesso em 26 de setembro de 2023 às 16:34.

Apesar de sua rápida expansão, chegando a atender 866 municípios e 776 mil alunos nos três primeiros anos de funcionamento, o PAS não obteve êxito em sua proposta de combate ao analfabetismo, visto que menos de um quinto do total de alunos atendidos adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos. Segundo as universidades envolvidas, esse fracasso se deu pelo curto tempo previsto para o alcance da alfabetização, o que revelava um conceito operacional raso de alfabetismo. O sucesso do programa se viu comprometido pela falta dos recursos, que se destinavam, prioritariamente, para o ensino de crianças de adolescentes.

Com resultados bem mais efetivos, o PRONERA¹², em operação desde 1998, tem como foco principal a alfabetização de trabalhadores rurais assentados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos quais são oferecidos cursos de um ano de duração. O programa, que também proporciona a formação de alfabetizadores e a elevação da escolaridade básica, já alfabetizou mais de 55 mil estudantes e formou milhares de monitores nas 27 unidades da Federação.

O sucesso do PRONERA rivalizava com a política educacional vigente, possivelmente por existir mediante a parceria de órgãos governamentais e não governamentais. Ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) cabia a coordenação do programa, as universidades eram responsáveis pela formação dos educadores e os sindicatos e movimentos sociais do campo mobilizavam os educandos e educadores. Ao longo de sua história, o PRONERA permanece subsistindo, mesmo sem uma fonte de financiamento oficial, graças ao desejo de continuidade de seus idealizadores.

Diferente do PAS e do PRONERA, o PANFLOR¹³ destina-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, não se tratando, portanto, de um programa de ensino fundamental ou médio. Coordenado pela Secretaria de Formação Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb) concebida em 1995, o PANFLOR tem sua operacionalização realizada por uma rede de parceiros públicos e privados, composta por secretarias de educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos

¹²Fonte: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao> acesso em 26 de setembro de 2023 às 16:41.

¹³ Fonte: <https://gestrado.net.br/verbetes/plano-nacional-de-qualificacao-do-trabalhador-planfor/> acesso em 26 de setembro de 2023 às 16:49.

patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.

Visando ampliar e diversificar a oferta de educação profissional, o Plano atendeu cinco milhões de trabalhadores entre 1996 e 1998, dos quais, cerca de 60% receberam cursos em habilidades para qualificação profissional. Porém, uma vez que suas ações não buscavam substituir a educação básica, e não havendo articulação efetiva entre a política de formação profissional e as redes estaduais e municipais de ensino, responsáveis pelo atendimento de jovens e adultos, a eficácia do PANFLOR se viu comprometida pela baixa escolaridade de seus atendidos.

O governo de Fernando Henrique, portanto, não realizou grandes avanços na elaboração de propostas educacionais e combate ao analfabetismo na EJA, mas foi responsável por uma grande mudança no público atendido por esse segmento. A diminuição da idade mínima para exames de certificação e ingresso na modalidade de ensino ocasionou na chegada de jovens, vítimas do fracasso escolar, em busca de certificação mais rápida nos ensinos fundamental e médio, o que vem tornando a EJA uma modalidade de ensino composta, cada vez mais, por jovens e adultos com idade inferior a 30 anos e não mais por adultos acima dos 30 e idosos como se observava originalmente.

Em 2003, sob a promessa de um governo dialógico com a sociedade, Luís Inácio Lula da Silva se torna o primeiro presidente brasileiro saído das camadas populares, exercendo seu primeiro mandato até 2006, e o segundo, mediante reeleição, de 2007 até 2010.

Em seu primeiro ano de governo, Lula criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)¹⁴ que para além da alfabetização propunha uma Educação de Jovens e Adultos atrelada à Educação Profissional através de um trabalho coletivo entre o Ministério de Trabalho e Emprego, O sistema “S”¹⁵, as centrais sindicais e a iniciativa privada.

Interessado em promover a alfabetização de jovens e adultos sob um ponto de vista de emancipação cidadã, e não mera ação compensatória, o programa constitui-se

¹⁴ Fonte: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba> acesso em 26 de setembro de 2023 às 16:55.

¹⁵ Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> acesso em 26 de setembro de 2023 às 16:58.

como um estratégico eixo da política educacional do país, interagindo, diretamente, com outras políticas públicas de inclusão social.

Com o intuito de garantir que o repasse financeiro governamental alcançasse a EJA, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁶ que passou a computar os alunos dessa modalidade em sua matriz de financiamento, ampliando as possibilidades de pesquisas e atendimento nesse segmento de ensino. Tais recursos eram transferidos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) para Estados, Municípios, empresas, universidades e organizações parceiras.

Outro avanço para a EJA foi a Emenda Constitucional nº 59/2006 que alterou a redação do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, trazendo as seguintes mudanças:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009).

Com isso, o direito ao material didático, transporte, merenda escolar e assistência à saúde fica garantida aos discentes de todas as modalidades de ensino, inclusive aos da EJA.

Em paralelo aos investimentos na educação básica de jovens e adultos, e reconhecendo o novo perfil dos atendidos por esse segmento, o governo desenvolveu novos programas que reconhecia a juventude como sujeito de direitos pertencentes à agenda pública federal. Programas como o PROJOVEM¹⁷, tinham como objetivo a superação de desigualdades e discriminações, para a luta por inclusão e emancipação de jovens em diversos contextos sociais.

Destinado a jovens com escolaridade superior a 4ª série primária e que não concluíram o ensino fundamental, com idade ente 18 e 24 anos, o PROJOVEM foi implantado em 2005 com o objetivo de aumentar a escolaridade dos mesmos, integrada a qualificação profissional e a inclusão digital enquanto ferramenta de comunicação e produtividade. Nos anos seguintes, atendendo a diferentes demandas, sofreu ampliações

¹⁶ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/fundeb> acesso em 26 de setembro de 2023 às 17:06.

¹⁷Fonte: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12921-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-sp-809797558> acesso em 26 de setembro de 2023 às 17:15.

em sua frente de trabalho e na faixa etária de seus atendidos até os 29 anos. Foi então reorganizado como PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Adolescente, PROJOVEM Campo e PROJOVEM Trabalhador, cada qual com um público específico e sob a responsabilidade de diferentes setores governamentais.

No governo Lula também foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional do Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)¹⁸ que se destinava a aumentar a escolaridade das pessoas com ensino fundamental completo, mas sem a formação no ensino médio. Esse programa proporcionava educação técnica profissional incorporada à Educação Básica, e era subordinado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC).

Da mesma forma que o FUNDEF de Fernando Henrique foi substituído pelo FUNDEB de Lula, o mesmo ocorreu com o PLANFOR com a criação do Plano Nacional de Qualificação (PNQ)¹⁹ que trazia como principal diferença de seu antecessor, a perspectiva de qualificação profissional como direito social e não sob a ideia central de empregabilidade. Na prática, das modificações propostas pelo novo plano, a mais significativa foi a valorização dos trabalhos que têm por base a Economia Solidária.

Dentre os projetos desenvolvidos no âmbito dos PNQ, destaca-se o Projeto Educando para a Liberdade que objetivava afirmar o direito à educação aos jovens e adultos privados da liberdade. Esse projeto, desenvolvido em presídios brasileiros, funcionou nos anos 2005 e 2006 em parceria entre o MEC e o Ministério da Justiça com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Observa-se que as metas para EJA, estabelecidas no PNE desenvolvido pelo governo de Fernando Henrique, encontraram progressos durante os dois mandatos do presidente Lula, principalmente pelo fato de que esse segmento ganhou maior destaque na política educacional, tanto nas pautas discursivas quanto no organograma das ações governamentais. O PBA possibilitou maior colaboração da União com os estados e municípios, institucionalizando a EJA no sistema de ensino básico e incluindo a mesma nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes.

¹⁸Fonte: <https://ifsc.edu.br/post-intercambistas/10767728/proeja-entenda-do-que-se-trata-esta-educa%C3%A7%C3%A3o-que-transforma-vidas> acesso em 26 de setembro de 2023 às 17:26.

¹⁹Fonte: <https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Termo-de-Refer%C3%Aancia-1.pdf> acesso em 26 de setembro de 2023 às 17:33.

Ao final do governo Lula, o PBA havia atendido cerca de 14,7 milhões de jovens e adultos. Segundo Haddad (2009):

O Programa Brasil Alfabetizado apresenta avanços em relação às campanhas e aos programas de alfabetização promovidos no país desde a década de 1940 e especificadamente em relação ao Alfabetização Solidária, única iniciativa do governo federal entre 1998 e 2002. Inicialmente, deve-se valorizar o fato de ser um programa de iniciativa do governo, ao contrário do programa anterior, que punha na mão da sociedade civil a responsabilidade por um direito que só pode ser realizado pela ação efetiva do Estado. Além do mais, o programa se constitui de forma mais democrática, prevendo mecanismos de controle social, tanto em relação aos seus convênios como em relação à *identificação* do atendimento e à elevação dos números da abrangência do programa. (HADDAD, 2009, *apud* CARVALHO, 2010, p. 55).

Em 2011 Dilma Rousseff, apoiada pelo ex-presidente Lula, se torna a primeira mulher presidenta do Brasil, sendo reeleita em 2014. Seu governo manteve as pautas criadas pelo PBA e incorporou o programa ao Programa Brasil sem Miséria²⁰ a fim de reduzir as diferenças sociais e econômicas garantindo a formação continuada dos estudantes das classes mais humildes.

Entendendo que para eliminar o analfabetismo no Brasil é necessário incentivar os jovens e adultos ao retorno e conclusão da educação formal, a presidenta desenvolveu o Plano Plurianual (PPA) de 2012 a 2015²¹, que indicava a parceria do Governo Federal com outras instâncias governamentais, estabelecendo uma articulação entre a EJA e a educação profissional e tecnológica.

Dentre os programas desenvolvidos na esfera do PPA, destacam-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)²² destinado à educação básica através do apoio técnico e financeiro federal às esferas estaduais e municipais para o desenvolvimento da EJA, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)²³ que oferece qualificação profissional para jovens e adultos

²⁰Fonte: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/wwp/BSM_introducao_PORT.pdf acesso em 26 de setembro de 2023 às 17:41.

²¹Fonte: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/ppa/plano-plurianual-ppa-2012-2015> acesso em 26 de setembro de 2023 às 17:53.

²² Fonte: <https://pronacampo.mec.gov.br/> acesso em 26 de setembro de 2023 às 17:59.

²³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35052-pronatec> acesso em 26 de setembro de 2023 às 18:06.

que já possuem Ensino Médio ou estão matriculados. Dentre os cursos profissionalizantes que contemplam o PRONATEC, destaca-se o EJA Saberes da Terra que objetiva aumentar a escolaridade dos sujeitos envolvidos em projetos relacionados ao campo.

Em comparação as experiências anteriores, é inegável dizer que os governos Lula e Dilma foram os que maior atenção deram a EJA, tanto na oferta de diferentes formatos, quanto no aumento de vagas e na garantia de ocupação das mesmas através de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e saúde. Com isso, em 2012 o Brasil alcançou um dos menores índices de analfabetismo de sua história, ficando em 8,7%²⁴. O governo Dilma elevou o destino do PIB para a educação, utilizando, inclusive, verbas originárias no pré-sal da Petrobras. Tais avanços, no entanto, foram interrompidos através do golpe de estado de 2016 que resultou no impeachment da presidenta e na ascensão de Michel Temer ao poder.

A principal medida econômica do governo Temer foi a Emenda Constitucional 95/2016, que ficou conhecida como a PEC dos Gastos e que limitou os gastos públicos por 20 anos, resultando na supressão ou redirecionamento dos projetos e ações desenvolvidos nos governos Lula e Dilma. Tal medida, que comprometeu todo o funcionalismo público, teve grande impacto nas políticas educacionais tornando inviável cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela lei 13.005/ 2014 no governo Dilma que visava ampliar a oferta e o acesso educacional de qualidade desde a alfabetização até a graduação universitária e valorização dos educadores.

Segundo Henrique Braga e Paulo Nakatani (2016), a PEC dos Gastos revelava um plano maior do que apenas a redução de gastos a fim de equilibrar as contas do governo. Os autores apresentam dados que comprovam que os gastos primários (saúde, educação, segurança, etc.) à época, eram bem inferiores à arrecadação Fiscal, portanto, não haveria crise financeira que justificasse tal medida. Para os autores, as reais intenções da PEC seriam:

(...) recompor, num patamar mais elevado, o que os empresários e banqueiros, brasileiros ou estrangeiros, esperam ganhar com as operações de suas grandes empresas transnacionais, colocando como imperativo *a readequação das funções do governo*, uma vez que os ganhos para esses empresários serão garantidos por meio da

²⁴ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192 acesso em 27 de setembro de 2023 às 11:14.

redistribuição dos impostos que o governo arrecada. (BRAGA e NAKATANI, 2016, p. 2).

Essa lógica orçamentária retirou a educação da prioridade do Governo Federal, e como consequência, os avanços, anteriormente conquistados, para EJA se viram interrompidos e, em algumas esferas, até eliminados.

Porém, em seu curto mandato, de agosto de 2016 a dezembro de 2018, Temer promoveu um novo e grave ataque a educação com o Novo Ensino Médio, estabelecido através da Medida Provisória 746/2016. Importante salientar que medidas provisórias são instrumentos utilizados para implementar políticas emergenciais e têm vigência imediata, o que contrasta com a necessidade de minuciosos estudos e debates necessários para aplicação de propostas curriculares educacionais.

Esse novo formato do segmento ignorou os principais órgãos de pesquisas educacionais e vem sendo criticado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pelo Fórum Nacional de Educação e demais organizações desse campo, como uma ação autoritária, sem a devida participação da sociedade, perpetrada por um governo que se estabeleceu a partir de um golpe, sem a legitimação do voto.

Vendido, com alto investimento publicitário, como uma reforma que visa a autonomia e profissionalização do estudante, o Novo Ensino Médio desconstrói a função social da educação e consagra a divisão entre uma escola (particular) para ricos e outra (pública) para pobres. Frigotto (2021) analisa as consequências da inserção desse projeto

O “novo ensino médio” é parte constitutiva da manutenção e aprofundamento do apartheid social e consolida as contra-reformas que rasgam a Constituição de 1988 mediante a política de liquidação do patrimônio comum dos brasileiros; o desmonte da esfera pública e de uma a uma das políticas sociais e de inclusão para diminuição da desigualdade social, da fome e da pobreza; e o aniquilamento da pesquisa científica no curto prazo pelo corte absurdo do financiamento e, em longo prazo, pelo desmonte da educação básica e universidades públicas. (FRIGOTTO, 2021, p.01).

Especificamente para a EJA, o Novo Ensino Médio representa, além da extinção da formação política crítica necessária para o reconhecimento e emancipação social, uma dificuldade ainda maior no acesso e permanência dos estudantes no segmento, uma vez que a reforma mantém o formato semestral mas aumenta em um semestre o tempo necessário para sua conclusão. Se tornando obrigatoriamente presencial, a EJA, nessa

nova proposta, passa a ter 27 aulas semanais, sendo 17 aulas da formação geral básica e 10 do itinerário formativo ofertado pela instituição de ensino que a abrigue, organização essa que desconsidera o fato de que a maior parte dos estudantes da EJA são trabalhadores e, portanto, com o tempo de estudo limitado.

Ao final do governo Temer, Jair Bolsonaro é eleito e assume a presidência em 2019, mantendo, tanto a agenda de implantação do Novo Ensino Médio, quanto o congelamento de investimentos públicos à educação estabelecidos pela PEC dos Gastos. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, o que se percebe em seus quase quatro anos de governo é a invisibilidade desse segmento por parte da agenda governamental.

Como relatado ao longo desse capítulo, a EJA nunca ocupou o lugar principal dos esforços governamentais pela educação, porém, nos vinte anos que antecedem o golpe contra a presidenta Dilma, foram implementados diferentes programas de alfabetização, escolarização e profissionalização para jovens e adultos com diferentes ênfases e características de acordo com a gestão vigente. O governo Bolsonaro, no entanto, já em seu primeiro ano de mandato extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) através do Decreto 9.465, deixando a EJA fora dos organogramas da Secretaria de Educação Básica.

Esse segmento de ensino também vem sofrendo com a queda dos investimentos financeiros para sua existência. Em 2019, dos 74 milhões de reais previstos pela Lei Orçamentária Anual (LOA) para EJA, somente dezesseis milhões e seiscentos mil reais foram executados, e a lógica de redução de gastos se manteve em 2020 quando a verba do LOA para esse fim foi apenas de 25 milhões de reais. O Sistema Integrado de Operações (SIOp) aponta que esses foram os menores investimentos da década para essa modalidade.

Aliado a isso, membros do governo Bolsonaro vêm, constantemente, atacando o legado do Professor Paulo Freire, grande idealizador da Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de ofuscar, e até desmerecer as pautas por ele defendidas na busca por uma educação dialógica e transformadora para a classe oprimida. Tais atitudes, que escancaram o desleixo dessa gestão para com a educação e em especial para com a EJA, resultaram em uma crescente evasão escolar nesse segmento, que atingiu seu ápice com a pandemia da Covid-19.

Emergindo, inicialmente na China, a pandemia da Covid-19 se alastrou pela Europa e chegou, de forma avassaladora nas Américas no começo de 2020. Para

combater o alto contágio, de proporções mundiais, do Coronavírus, cada país desenvolveu suas próprias estratégias, a maioria delas seguindo as diretrizes e orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS). No Brasil, ao contrário, o que se observou foi a minimização dos riscos da doença, a negativa à necessidade de isolamento e a sabotagem dos avanços em pesquisas e compra para vacinas por parte do presidente.

Esse posicionamento em conjunto com declarações polêmicas de Bolsonaro, que comparava o vírus a uma "gripezinha" e debochava das vítimas da pandemia, fez com que em maio do mesmo ano o Brasil atingisse a segunda colocação em número de mortes devido à doença, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, onde o então presidente Donald Trump tomou uma atitude semelhante. O saldo da Covid-19 no Brasil, ao final da fase mais violenta do contágio, ultrapassou trinta e quatro milhões de casos e fez mais de seiscentas e oitenta mil vítimas fatais.

Sem um plano governamental que orientasse, com antecedência, o funcionamento das instituições de ensino, a educação pública se viu mergulhada no caos quando as aulas foram suspensas pelo risco que representavam à sociedade enquanto espaço de contaminação. Adotando então o formato não presencial, a educação enfrentou as dificuldades do despreparo, tanto de professores quanto de alunos, na realização de aulas online, além da instrumentalização necessária para que as mesmas ocorressem. Após quase dois anos sob esse formato, os alunos retornaram as aulas semipresenciais e posteriormente presenciais com sérias defasagens nos conteúdos diversos e também na convivência social com seus pares.

O Censo Escolar (2020) revela que entre os alunos da EJA, os efeitos da pandemia foram ainda mais prejudiciais. Entre os anos de 2019 e 2020 houve uma redução de 8,3% de matriculados no segmento, o que corresponde a quase duzentos e setenta mil estudantes, e um milhão e meio de jovens entre 14 e 17 anos deixaram de frequentar a escola.

Apesar de agravado pelo contexto sanitário, a observação histórica quanto ao número de matrículas na EJA mostra que sua diminuição vem acompanhando, sistematicamente, a queda dos investimentos públicos registrados desde 2017. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o

número de matrículas no segmento teve queda de 1,5% em 2018, 7,7% em 2019, 8,3% em 2020, 1,3% em 2021 e 6,3% em 2022²⁵.

Marcada não só pelo descaso com a educação pública, a gestão de Bolsonaro também se evidenciou como um governo que flerta, perigosamente com o Fascismo através de atitudes autoritárias e ameaças à democracia e ao processo eleitoral. Mas apesar da intimidação perpetrada por seus apoiadores, em 2022, após processo eleitoral, tal governo não conseguiu se reeleger e o presidente Lula do PT foi eleito para o seu 3º mandato, sendo o primeiro presidente da história do Brasil democraticamente eleito tantas vezes.

Com a retomada do governo que mais investiu na Educação de Jovens e Adultos, uma esperança se forma quanto a retomada das discussões voltadas pela ampliação e melhorias para essa modalidade de ensino. Uma das primeiras medidas já observadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação foi a retomada da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja) extinta em 2016 após o Golpe contra a Presidenta Dilma. A secretaria também prevê o pagamento de bolsas de estudos para os alunos e interlocução com o ensino técnico para que os estudantes possam continuar sua formação atrelada a uma profissão através do programa “Alfabetiza Brasil EJA”²⁶.

Especificamente em relação ao “Novo Ensino Médio”, o governo Lula trouxe para consulta pública, em agosto de 2023²⁷, propostas de reformulações para Formação Geral Básica (FGB) que incluem o aumento de sua carga horária obrigatória e a inclusão das disciplinas Espanhol, Arte, Educação Física, Literatura, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Química, Física, Biologia e Educação Digital, onde, na configuração anterior, só figuravam Português e Matemática. Tais propostas, além de estabelecer debate com a comunidade acadêmica brasileira, valoriza os conhecimentos desenvolvidos pelas diferentes áreas de saber.

²⁵Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> acesso em 25 de setembro de 2023 às 18:14

²⁶Fonte: <https://www.osul.com.br/ministerio-da-educacao-relancara-programa-de-educacao-de-jovens-e-adultos/> acesso em 25 de setembro de 2023 às 18:26.

²⁷ Fonte: <https://www.moneytimes.com.br/os-planos-do-governo-lula-para-a-educacao-veja-o-que-vai-mudar/> acesso em 29 de setembro de 2023 às 16:13.

Esse breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil revela que a partir da segunda metade do século XX a escola pública foi se transformando, cada vez mais, em uma instituição aberta às diferentes classes sociais, ao contrário de seu caráter elitista original. Essa ampliação da oferta, no entanto, não se viu seguida por investimentos na melhoria da qualidade de ensino e tampouco nas condições sociais para o desenvolvimento da aprendizagem. Tal situação produziu um numeroso contingente de crianças e adolescentes que, mesmo matriculados, não alcançam o desempenho desejado para sua formação escolar, gerando o Analfabetismo funcional abaixo explicado por Haddad e Pierro (2000)

Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. (HADDAD e PIERRO, 2000, p.126).

Diante dessa realidade, a educação de jovens e adultos não pode mais ser pensada como um segmento de ensino destinado apenas à população que jamais frequentou a escola, mas deve se estender àquela que mesmo tendo vivenciado as instituições formais de ensino, não obteve a formação necessária para participar, ativamente, da vida política, econômica e cultural do país.

Os avanços e retrocessos observados ao longo da história brasileira em relação à EJA mostram que o direito a educação, constitucionalmente garantido, sofreu vários episódios onde se viu violado. Torna-se urgente o desenvolvimento de uma educação diferenciada para esse público que, inclusive, já participa, em sua maioria, dos processos eleitorais. É necessário que as especificidades desse segmento de ensino, bem como as particularidades de seu corpo discente sejam contempladas nas propostas curriculares objetivando, não só a formação de leitores das palavras, mas sim de observadores e protagonistas das realidades as quais se inserem e pretendem transformar.

O estudo deste recorte histórico se mostrou importante para minha pesquisa porque demonstra que este segmento, sob o ponto de vista macro político, tem recebido, ao longo das décadas, uma atenção comparativamente menor do que os demais

segmentos de ensino, dependendo sempre da vontade individual de cada gestão governamental quanto aos objetivos e investimentos para sua existência. Compreendido dessa forma, a investigação da EJA, especificamente no universo do Colégio de Aplicação João XXIII, também buscou um olhar crítico e comparativo com as demais modalidades de ensino ofertadas pela instituição e compõem o próximo item dessa dissertação.

2.2- História e desafios da EJA no C. A. João XXIII

“Recolho as impressões, curo desilusões e faço algum refrão das coisas que vivi. Concentro as emoções, miro nos corações e canto aquilo que eu vou ser por ser daqui.”

(Tó Brandileone / Vinicius Calderoni – 2019)

Ao definir o Colégio de Aplicação João XXIII como lócus de minha pesquisa, é importante compreender, como a EJA surge e vem existindo nessa instituição de ensino, e como ela se difere das experiências desenvolvidas nas redes municipais e estaduais.

Criados no Brasil através do Decreto-Lei 9.053 de 1946, os colégios de aplicação tem por objetivo a promoção de projetos e metodologias educacionais de forma democrática, pública, gratuita e de qualidade, visando a excelência em educação na construção de uma sociedade transformadora. No país existem, atualmente, 17 colégios de aplicação, ligados a instituições de ensino superior, sendo 16 deles pertencentes a universidades federais²⁸ e 01 a uma universidade estadual²⁹. Cada colégio

²⁸ Colégio Aplicação CEPAE-UFG, Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF, Colégio de Aplicação da UFMG, Colégio de Aplicação da UFRR, Colégio de Aplicação da UFSC, Colégio de Aplicação da UFS, Colégio de Aplicação da UFRJ, Núcleo de Educação da Infância/NEI-Cap – UFRN, Colégio de Aplicação da UFRGS, Coluni-UFF, Colégio de Aplicação da UFPE, Escola de Educação Básica - Eseba – UFU, Colégio de Aplicação (Coluni) da UFV, Colégio de Aplicação da UFAC, Colégio Universitário – COLUN da UFMA, Escola de Aplicação da UFPA.

²⁹ Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina - UEL

de aplicação possui suas particularidades quanto aos segmentos de ensino ofertados, organização metodológica, e até quanto ao ingresso de alunos em seu corpo discente.

Criado, inicialmente, como Ginásio de Aplicação João XXIII em 1965, pelo professor e, posteriormente, ministro da educação Murilo Hingel, a escola oferecia apenas uma turma da 1ª série ginásial, atual 6º ano. Em 1968 a instituição passou a integrar a Faculdade de Educação da UFJF passando a ser identificado como Colégio de Aplicação João XXIII.

Já com sede própria, onde se localiza até hoje, em 1980 passou a ofertar todas as séries do Ensino Fundamental e em 1992 o Ensino Médio, à época, dividido entre os antigos cursos de Científico e Magistério. A Educação de Jovens e Adultos passou a integrar os segmentos de ensino desenvolvidos pela instituição em 1997, completando assim, todas as etapas de Educação Básica. Em 1998, a partir do novo Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora, o colégio converteu-se em Unidade Acadêmica, não estando mais sublocado a nenhuma outra unidade da UFJF, tornando-se, até hoje, o único colégio de aplicação com esse diferencial no Brasil.

A estrutura diferenciada dos colégios de aplicação, aliada à autonomia garantida ao João XXIII por se tratar de uma Unidade Acadêmica com regimento próprio, permitiu que a escola viesse experienciando a EJA de diferentes formas desde o início de sua oferta. A história do funcionamento desse segmento, que compõem esse capítulo, se estrutura nos registros do colégio presentes em atas de Congregação, nos projetos específicos para a Educação de Jovens e Adultos e no histórico da escola, compilados por Bezerra e Sanchez (2012) e em minha própria experiência como membro do Corpo docente, tendo desenvolvido a função de professor orientador dos bolsistas de Arte na EJA (de 2011 a 2019) e a função de coordenador desse segmento em 2017 e 2018.

Criado em 1996 como Curso para Educação de Jovens e Adultos através da parceria entre o colégio e a Pró-reitora de Recursos Humanos da UFJF, tratava-se de um projeto experimental para o Ensino Fundamental, atrelado ao Plano de Desenvolvimento do Pessoal da UFJF (PLIDEP) articulado com o Programa de Capacitação Técnico-Administrativa da UFJF (PROCAT), que atendia a reivindicação de funcionários da UFJF que tiveram, por diferentes razões, seus estudos interrompidos antes de sua conclusão.

Este projeto experimental, intitulado Programa de Iniciação à Docência na Educação de Jovens e Adultos (PIDEJA), baseou sua metodologia na experiência desenvolvida pela UFMG para Educação de Jovens e Adultos, que estabelecia professores por área de ensino, responsáveis pela orientação de alunos-monitores (bolsistas), organizados por uma coordenação pedagógica e administrativa própria para esse segmento.

Em 2007, com a crescente procura da comunidade por este segmento de ensino, o Curso para Educação de Jovens e Adultos foi estendido à população de Juiz de Fora, independente do pertencimento ao quadro de funcionários da UFJF. Junto a essa mudança, o colégio passa a ofertar, na EJA, o 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º Anos) e o Ensino Médio completo. Assim como no formato regular, a seleção dos alunos se faz via sorteio público, respeitando a idade mínima, estabelecida por lei, para o ingresso na modalidade, sendo 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Carolina dos Santos Bezerra e Janaína Garcia Sanchez (2012) identificam as metas que definiam o Curso para Educação de Jovens e Adultos do C. A. João XXIII:

(...) a) assegurar aos trabalhadores da UFJF e às pessoas da comunidade em geral o espaço adequado para que pudessem retomar os seus estudos, adquirindo os conteúdos escolares previstos no currículo dos cursos regulares da Educação Básica; b) atender à demanda de estágios supervisionados dos cursos de licenciatura da UFJF, principalmente dos cursos noturnos; c) aproveitar as instalações do Colégio e a sua disponibilidade para uso e ocupação no período noturno com o intuito de ampliar as oportunidades educacionais para a comunidade; d) abrir e ampliar progressivamente o curso à comunidade, na medida em que fosse diminuindo a demanda da própria UFJF. Ressalta-se, portanto, que O “Curso para a Educação de Jovens e Adultos” possibilita ao Colégio, na esfera político-pedagógica, a abertura de diversas frentes fundamentais de atuação para uma instituição comprometida com o ensino, com a pesquisa e com a extensão. (BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p.06).

Seguindo essa organização e possuindo coordenação eleita entre o corpo docente com mandatos de dois anos podendo pleitear reeleição por mais dois, a EJA contou com grande rotatividade tanto de professores orientadores quanto de bolsistas e até de coordenações de seguimento. Aos alunos era ofertada uma grade de ensino composta pelas disciplinas Arte, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia, assim como no ensino regular. Além

dessas áreas, para EJA também foram destinadas aulas semanais de Informática presentes no currículo obrigatório.

Desde o início, o curso é organizado com duração semestral para cada ano letivo e funciona no turno da noite. O currículo de cada disciplina era desenvolvido exclusivamente pelos professores da área e aprovado pelo departamento a qual pertencia, não havendo, verdadeiramente, uma preocupação dialógica entre os diversos conteúdos desenvolvidos nas diferentes áreas. Em 2012, porém, uma inovadora metodologia foi proposta pelas então coordenadoras do seguimento Carolina Bezerra e Janaína Sanchez.

A proposta, aprovada em Congregação, reestruturou a EJA levando em consideração as particularidades desse segmento e do público por ele atendido. O ensino foi então organizado a partir de “Períodos de Estudos Focalizados” (PEF’s). Cada período concentrava um conjunto de disciplinas nas quais uma ou um grupo delas teriam maior ênfase em um determinado momento do processo educativo. Significa dizer que essa predominância se refletia no quantitativo de aulas de determinada(s) disciplina(s) em cada período.

Intenciona-se, com essa proposta, que os alunos da EJA vivenciem uma experiência educativa mais proveitosa uma vez que podem se dedicar, com maior empenho, em um número reduzido de disciplinas por semestre.

Outra inovação presente na reestruturação foi a oferta de novas disciplinas, denominadas “Tópicos”, que não fazem parte da tradição do currículo escolar, mas que, sem perder a perspectiva de escolarização, diversificavam as matrizes curriculares a fim de promover aprendizados que correspondam as expectativas e necessidades do público alvo desse segmento.

Os PEF’s foram organizados da seguinte maneira:

Quadro 1 – Organização do Período Fundamental 1 para EJA

PERÍODO FUNDAMENTAL 1 (PF-1):

- Ênfase em Língua Portuguesa e em Língua Estrangeira;
 - Artes;
 - Educação Física;
 - Informática;
 - Laboratório de Práticas em Matemática;
 - Componentes Curriculares Diversificados (Tópicos):
- TÓPICOS 1: Religião e Sociedade;
- TÓPICOS 2: Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida.

Fonte: BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p. 09.

Quadro 2 – Organização do Período Fundamental 2 para EJA

PERÍODO FUNDAMENTAL 2 (PF-2):

- Ênfase em Matemática;
 - Artes;
 - Educação Física;
 - Componentes Curriculares Diversificados (Tópicos):
- TÓPICOS 3: Oficina de cartografia
- TÓPICOS 4: Alimentação e Saúde
- TÓPICOS 5: Primeiros Socorros
- Laboratório de Práticas em Leitura e Escrita;
 - Laboratório de Práticas em Língua Estrangeira.

Fonte: BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p. 09.

Quadro 3 – Organização do Período Fundamental 3 para EJA

PERÍODO FUNDAMENTAL 3 (PF-3):

- Ênfase em História (proposta);
- Artes;
- Educação Física;
- Componentes Curriculares Diversificados (Tópicos):
TÓPICOS 6: Música e Região
TÓPICOS 7: Filosofia
- Laboratório de Práticas em Leitura e Escrita ;
- Laboratório de Práticas em Língua Estrangeira.

Fonte: BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p. 09 e 10.

Quadro 4 – Organização do Período Fundamental 4 para EJA

PERÍODO FUNDAMENTAL 4 (PF-4):

- Ênfase em Ciências (proposta);
- Artes;
- Educação Física;
- Componentes Curriculares Diversificados (Tópicos):
TÓPICOS 8: História
TÓPICOS 9: Filosofia
- Laboratório de Práticas em Leitura e Escrita;
- Laboratório de Práticas em Língua Estrangeira;
- Laboratório de Práticas em Matemática.

Fonte: BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p. 10.

Quadro 5 – Organização do Período Fundamental 5 para EJA

PERÍODO FUNDAMENTAL 5 (PF-5):

- Ênfase em Geografia (proposta);
- Artes;
- Educação Física;
- Componentes Curriculares Diversificados (Tópicos):
TÓPICOS 10: Memória
TÓPICOS 11: Memória
- Laboratório de Práticas em Leitura e Escrita;
- Laboratório de Práticas em Língua Estrangeira;
- Laboratório de Matemática.

Fonte: BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p. 10.

Quadro 6 – Organização do Período Médio 1 para EJA

PERÍODO MÉDIO 1 (PM-1):

- Ênfase em: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Filosofia e Informática;
- Artes;
- Educação Física;
- Componentes Curriculares Diversificados (Tópicos):
TÓPICOS 1: De olho na Geografia
TÓPICOS 2: Juiz de Fora e sua História
- Laboratório de Práticas em Matemática 1.

Fonte: BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p. 12.

Quadro 7 – Organização do Período Médio 2 para EJA

PERÍODO MÉDIO 2 (PM-2):

- Ênfase em: Matemática, Sociologia e Geografia;
- Artes;
- Educação Física;
- Componente Curricular Diversificado (Tópicos):
TÓPICOS 3: Laboratório de Química;
- Laboratório de Práticas em Leitura e Escrita 1;
- Laboratório de Práticas em Língua Estrangeira 1.

Fonte: BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p. 12.

Quadro 8 – Organização do Período Médio 3 para EJA

PERÍODO MÉDIO 3 (PM-3):

- Ênfase em: Biologia e Química;
- Artes;
- Educação Física;
- Componente Curricular Diversificado: (Tópicos):
TÓPICOS 4: Cultura Corporal
- Laboratório de Práticas em Leitura e Escrita 2;
- Laboratório de Práticas em Língua Estrangeira 2;
- Laboratório de Práticas em Matemática 2.

Fonte: BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p. 12.

Quadro 9 – Organização do Período Médio 4 para EJA

PERÍODO MÉDIO 4 (PM-4):

- Ênfase em Física e História;
- Artes;
- Educação Física;
- Componente Curricular Diversificado (Tópicos):
TÓPICOS 5: Memória
- Laboratório de Práticas em Leitura e Escrita 3;
- Laboratório de Práticas em Língua Estrangeira 3.
- Laboratório de Práticas em Matemática 2.

Fonte: BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p. 13.

Observa-se na estruturação acima que as disciplinas Arte e Educação Física são as únicas presentes em todos os períodos letivos, entendendo que as características particulares desses saberes contribuem na dinâmica interdisciplinar da proposta e que ampliação excessiva de suas cargas horárias poderia ser exaustiva para os discentes, o que não favoreceria os propósitos pedagógicos dessas disciplinas.

Nota-se também, o aumento de um semestre letivo tanto no Ensino Fundamental II, que passa ter cinco semestres, quanto no Ensino médio, agora composto por quatro semestres. Com isso, o horário diário das aulas também se ampliou em meia hora, começando às 18h30min e se encerrando às 22h30min de segunda a quinta-feira e de 18h30min até às 21h na sexta-feira. Essa reestruturação ampliou a carga horária da EJA no colégio para além da exigida por lei na resolução CNE/CEB 3/2010, tendo um acréscimo de 80 horas a mais para o Ensino Fundamental II e de 120 horas para o Ensino Médio.

Embora, inovadora, revolucionária e cumpridora do papel norteador dos colégios de aplicação de desenvolver novas metodologias de educação, a nova estrutura da EJA encontrou problemas em sua manutenção e revelou deficiências que vinham se acumulando no funcionamento desse segmento na escola.

Uma das dificuldades encontradas na manutenção dessa estrutura se encontrava, justamente, na carga horária ampliada. Como dito anteriormente, o público da EJA foi se modificando ao longo dos anos e hoje é composto majoritariamente por jovens que buscam uma certificação rápida a fim de ingressar no mercado de trabalho, e a proposta de mais um semestre letivo para atingir tal objetivo não se fez atraente para grande parte dos discentes. Além disso, o horário diário das aulas representou um obstáculo para grande parte dos estudantes que possuíam empregos diurnos e dependiam do transporte coletivo para chegar à escola, que não se encontra no centro da cidade, no horário estabelecido, e inclusive para voltar às suas próprias residências em horas mais avançadas quando existe uma diminuição no fluxo de ônibus que atendem seus bairros. Percebe-se, nesse caso, que o problema se encontra mais na localização da escola do que no horário das aulas, já que as mesmas precisam atender a carga horária mínima exigida por lei para que o curso seja validado pelo MEC.

A organização por Períodos de Estudos Focalizados também gerou dificuldades no que diz respeito à transferência dos alunos. Tal estrutura se mostrou mais profícua aos alunos que ingressaram no início dos períodos fundamental ou médio, pois seguiam a grade planejada sem necessidade de adaptações. A proposta, no entanto, levou em

conta a chegada de alunos que possuíam escolarização superior ao início de cada período, tornando obrigatório a realização do PF1 aos ingressantes no Ensino Fundamental II e do PM1 aos do Ensino Médio, tal qual Bezerra e Sanchez (2012) explicitam:

No segundo segmento do Ensino Fundamental:

- Alunos que não tenham cursado nenhuma série do segundo segmento do antigo Ensino de Primeiro Grau (5^{a.} à 8^{a.} Série) ou nenhum ano do segundo segmento do atual Ensino Fundamental (6^{o.} ao 9^{o.} Ano): estes ingressarão no Período Fundamental 1 (PF1) e cursarão, obrigatoriamente, os demais quatro Períodos Fundamentais (2, 3, 4 e 5), caso desejem obter a certificação de conclusão do Ensino Fundamental por esta escola;

- Alunos que já tenham cursado alguma série do segundo segmento do antigo Ensino de Primeiro Grau (5^{a.} à 8^{a.} Série) ou algum ano do segundo segmento do atual Ensino Fundamental (6^{o.} ao 9^{o.} Ano):

* a) que já cursaram a antiga 5^{a.} Série do 1^{o.} Grau ou o atual 6^{o.} Ano do Ensino Fundamental e obtiveram aprovação para prosseguir os estudos na série/ano subsequente; b) ou, ainda, que tenham cursado a antiga 6^{a.} Série do 1^{o.} Grau ou o atual 7^{o.} Ano do Ensino Fundamental, mas que foram reprovados: cursarão, obrigatoriamente, o Período Fundamental 1 (PF1) e mais outros três Períodos Fundamentais. Nesses outros Períodos Fundamentais que o aluno deverá cursar, ele poderá optar por aqueles Períodos que abrangem as disciplinas de seu interesse em dado momento;

* a) que já cursaram a antiga 6^{a.} Série do 1^{o.} Grau ou o atual 7^{o.} Ano do Ensino Fundamental e obtiveram aprovação para prosseguir os estudos na série/ano subsequente; b) ou, ainda, que tenham cursado a antiga 7^{a.} Série do 1^{o.} Grau ou o atual 8^{o.} Ano do Ensino Fundamental, mas que foram reprovados: cursarão, obrigatoriamente, o Período Fundamental 1 (PF1) e mais outros dois Períodos Fundamentais. Nesses outros Períodos Fundamentais que o aluno deverá cursar, ele poderá optar por aqueles Períodos que abrangem as disciplinas de seu interesse em dado momento;

* a) que já cursaram a antiga 7^{a.} Série do 1^{o.} Grau ou o atual 8^{o.} Ano do Ensino Fundamental e obtiveram aprovação para prosseguir os estudos na série/ano subsequente; b) ou, ainda, que tenham cursado a antiga 8^{a.} Série do 1^{o.} Grau ou o atual 9^{o.} Ano do Ensino Fundamental, mas que foram reprovados: cursarão, obrigatoriamente, o Período Fundamental 1 (PF1) e mais um Período Fundamental. Nesse outro Período Fundamental que o aluno deverá cursar, ele poderá optar por aquele Período que abranja a disciplina de seu interesse em dado momento.

No Ensino Médio:

- Candidatos/alunos: a) que já cursaram a antiga 8^{a.} Série do 1^{o.} Grau ou o atual 9^{o.} Ano do Ensino Fundamental e obtiveram aprovação para prosseguir os estudos na série/ano subsequente; b) ou, ainda, que tenham cursado a antiga 1^{a.} Série do 2^{o.} Grau ou o atual 1^{o.} Ano do Ensino Médio, mas que foram

reprovados: ingressarão no Período Médio 1 (PM1) e cursarão, obrigatoriamente, os outros três Períodos Médios (2, 3 e 4);

- Candidatos/alunos que já tenham cursado as demais séries do antigo Ensino de Segundo Grau ou os demais anos do atual Ensino Médio em momentos anteriores, independentemente de terem sido aprovados ou não, mas que estejam dispostos a cursar os quatro Períodos Médios para obterem a certificação do Ensino Médio pela nossa escola. (BEZERRA e SANCHEZ, 2012, p.14 e 15)

A dificuldade maior então não se encontrava na chegada de novos alunos, e sim na certificação daqueles que optavam por deixar a escola e concluir seus estudos na EJA ofertada pelo Estado ou Município.

No entanto, não foram essas as questões definitivas para o encerramento dessa proposta. Mesmo antes da implementação dos PEF's, já se observava o afastamento cada vez maior dos professores orientadores de suas funções junto aos bolsistas, deixando-os desamparados quanto ao desenvolvimento do currículo e das metodologias a serem trabalhadas no dia a dia escolar, fato que se confirmava na participação gradativamente menor nas reuniões propostas pela Coordenação com os professores orientadores.

Embora esforçados e extremamente dedicados ao trabalho, a maioria dos bolsistas eram estudantes das diferentes licenciaturas e possuíam pouca experiência docente em suas bagagens. As particularidades da EJA revelam um desafio diferente daqueles encontrados no Ensino Regular, uma vez que seu corpo discente traz consigo experiências diversas e, em muitos casos, de maior tempo cronológico que dos próprios professores. Tal realidade exige um acompanhamento próximo de professores experientes para otimizar a troca educacional esperada pelo colégio. Em se tratando de uma experiência de metodologia inédita na instituição, a presença ativa do orientador mostrava-se ainda mais necessária, e tal realidade não se apresentou na prática.

Esse “abandono” pedagógico dos bolsistas refletiu no trabalho docente dos mesmos, que encontravam dificuldades de adaptar-se à nova proposta, e também sobrecarregou a Coordenação que, além das funções estabelecidas no regimento escolar, se viu obrigada a buscar propostas metodológicas para diferentes áreas de conhecimento, onde os orientadores responsáveis não assumiam, a contento, seus papéis. A queda na qualidade das aulas oriundas dessa situação contribuiu para uma crescente evasão escolar que chamou a atenção da Congregação do colégio.

Infelizmente, a solução apontada pela Congregação não foi a maior integração dos professores orientadores ao processo educacional da EJA, e sim a extinção da proposta antes estabelecida e retorno à organização tradicional. Dessa forma, em 2015, já sob nova coordenação, a organização por Períodos de Estudos Focalizados foi encerrada.

Tal medida, no entanto, não resolveu o problema da evasão escolar que se mantinha crescente, principalmente no 2º segmento do Ensino Fundamental. Junto a

isso, observava-se uma nova situação problema na troca dos alunos que concluíam o 9º Ano e ingressavam no Ensino Médio.

Como já relatado, a legislação prevê que a idade mínima para que um aluno ingresse na EJA durante o Ensino Fundamental é de 15 anos, enquanto que para o ingresso no Ensino Médio é de 18 anos. Essa resolução, porém, não estabelece em qual período do segmento o discente pode ingressar. Portanto, um jovem de 15 anos pode se matricular no 9º Ano do Ensino Fundamental da EJA caso já tenha completado o 8º Ano no ensino regular. O problema estabelecido a partir disso, era justamente o que fazer com os alunos que concluíam o Ensino Fundamental na EJA antes de completar 18 anos e, com isso, se viam impossibilitados de se manter na instituição para realizar o Ensino Médio.

Embora pareça óbvio supor que tais alunos deveriam ser absorvidos pelo Ensino Médio regular do próprio colégio, tal solução levantaria problemas quanto ao número de alunos por turma e principalmente quanto ao processo de ingresso dos mesmos à instituição. Apesar de que tanto no ensino regular quanto na EJA do C. A. João XXIII o sorteio público seja a única forma de entrada de novos alunos, a procura pelos mesmos apresenta diferenças consideráveis. Enquanto o sorteio para as vagas disponibilizadas para alunos do ensino regular encontra uma concorrência que rivaliza com a dos cursos mais disputados da UFJF, a procura pelo sorteio da EJA raramente ultrapassa o número de vagas ofertadas, permitindo que os alunos matriculados sejam absorvidos praticamente em sua totalidade.

A preocupação da Congregação da escola quanto a essa situação era de que ela poderia gerar uma nova maneira de ingresso, mais facilitada, de adolescentes ao Ensino Médio regular, e uma vez que a evasão no 2º segmento era superior a do Ensino Médio na EJA, a proposta enviada pelo Conselho de Unidade foi a de eliminação gradual do Ensino Fundamental e ampliação das turmas de Ensino Médio nesse segmento.

Tais argumentos, unidos ao compromisso de maior participação dos professores orientadores para direcionar as propostas metodológicas da EJA fez com que a maior parte dos docentes votasse a favor da extinção gradual do 2º segmento do Ensino Fundamental. Dessa forma, a cada semestre a partir dessa decisão, um Ano escolar foi deixando de ser oferecido a partir do 6º Ano. Aos alunos reprovados nas séries que seriam extintas foi dada a oportunidade de avançar em um regime especial de suplência nas disciplinas onde não alcançaram nota mínima para aprovação. Essa suplência, no

entanto, possuía apenas um semestre de duração. Caso o aluno não alcançasse o resultado esperado nesse período, ele seria desligado da instituição.

Como já mencionado, minha história com a Educação de Jovens e Adultos começou bem antes de minha efetivação como professor de Artes Visuais no C. A. João XXIII. De fato, minha primeira experiência docente foi em uma turma de EJA do Estado, quando ainda concluí o curso de Magistério, o que gerou em mim o interesse em me dedicar às particularidades desse segmento de ensino. Graduado em Artes trabalhei anos com adultos na Prefeitura de Juiz de fora, tanto na EJA quanto em projetos especializados para o público adulto e idoso. Por isso, quando assumi o cargo no João XXIII me coloquei a disposição para ser o orientador dos bolsistas de Arte na EJA desde 2011 e participei, de forma ativa, de todas as discussões envolvendo esse segmento na escola.

Incomodado com a postura diferenciada da escola para EJA comparada aos outros seguimentos por ela desenvolvidos, em 2017 me candidatei ao cargo de coordenador desse segmento tendo ao meu lado a Professora Janaína Sanchez que já havia ocupado esse cargo anteriormente e possuía tanta experiência e apresso quanto eu pela Educação de Jovens e Adultos. Nossa proposta principal era a de trazer à escola, o mesmo olhar dedicado a excelência no trabalho pedagógico, reconhecido nos demais segmentos de ensino para EJA.

Uma vez eleitos, pudemos constatar que a maioria dos professores bolsistas não recebiam orientações regulares do trabalho que deveriam desenvolver nas turmas, muitos deles só haviam visto o professor orientador no momento da seleção da bolsa, e como a função de orientador se revezada entre os membros de cada departamento, ocorria, inclusive, bolsistas que sequer sabiam quem era o orientador responsável.

Tal situação foi por nós levada ao Conselho de Unidade da escola como inadmissível para um colégio reconhecido por sua competência profissional. Diante disso, os chefes dos diferentes departamentos foram orientados a estabelecer quais professores assumiriam, efetivamente, tal papel e informar ao Conselho qual a metodologia utilizada para orientação.

Unido a isso, passamos a convocar os orientadores para as reuniões do segmento junto de seus bolsistas, solicitando justificativa quanto às ausências, tal qual ocorria em qualquer outro segmento de ensino. Com isso, conseguimos estreitar melhor o diálogo entre as disciplinas e propor ações conjuntas que se refletiram na qualidade das aulas ofertadas e no aproveitamento dos discentes.

A participação ativa e crítica no Conselho de Unidade também auxiliou no sentimento de pertencimento da EJA nas pautas discursivas da escola. O segmento deixou de ser “lembrado” nas definições do cotidiano escolar e passou a ser considerado, de forma mais aproximada dos demais segmentos, nas pautas, eventos e decisões organizacionais do colégio.

Essa postura mais acolhedora deu visibilidade a Educação de Jovens e Adultos do C. A. João XXIII, já que através da divulgação do segmento por parte dos próprios alunos, no 2º semestre de 2017, pela primeira vez, tivemos um número de inscritos superior ao número de vagas ofertadas para esse fim.

A escola também se mostrou acolhedora quando percebemos um grave problema ocorrido, na gestão anterior à nossa coordenação, por falhas nas matrículas de alguns alunos que já estavam cursando o Ensino Médio na EJA sem ter atingido a maioria prevista por lei. Esse problema se deu porque os alunos em questão ingressaram na escola nas séries do Ensino Fundamental II e após a conclusão do 9º Ano foram automaticamente matriculados no Ensino Médio da EJA por um descuido da secretaria do setor em relação à idade mínima exigida.

Após diálogo com as famílias dos envolvidos e reuniões nas diferentes esferas de trabalho do colégio (Conselho de Unidade, Departamentos e Segmentos de Ensino), a Congregação assumiu que tais alunos pertenciam ao quadro discente da escola e, portanto, deveriam ser absorvidos nas turmas de Ensino Médio regulares da escola. Dentre os 09 alunos nessa situação, somente um não concluiu essa etapa do ensino formal no formato regular, mas ao atingir 18 anos retornou a EJA e conquistou sua certificação.

Durante os dois anos que estivemos a frente da coordenação, nos esforçamos para que a experiência educacional da EJA fosse significativa para os discentes e que os bolsistas, juntamente com seus orientadores se sentissem estimulados a buscar novas maneiras de atingirem seus objetivos pedagógicos. Dessa forma, vimos a EJA mais ativa nas atividades do calendário escolar, inclusive com participação em intercâmbio internacional, e também criando eventos próprios nas diferentes áreas de conhecimento, dos quais destaco: “Canções da EJA”, vídeo arte documental desenvolvido pela Professora Bolsista de Língua Portuguesa Pilar Mattos, “Culinária Estrangeira”, seminário cultural e gastronômico organizado pelo Professor Bolsista de Língua Espanhola Danilo da Silva, “Intercâmbio Cultural”, troca de saberes com visita mútua entre os alunos de EJA do C.A. João XXIII e os do Assentamento Dênis

Gonçalves proposto pelo Professor Bolsista de Química Carlos Ferraz, “Práticas no ICH”, aulas práticas sobre sustentabilidade no Instituto de Ciências Humanas da UFJF ministradas por professores e alunos da graduação e organizado pelo Professor Bolsista de Geografia Marcelo Machado, “Visita ao Centro de Ciências”, visita guiada pelos laboratórios e o observatório do Centro de Ciências da UFJF proposta pelas Professoras Bolsistas de Biologia Ana Carolina Rezende e Marta Bomtempo, “Jogos da EJA”, competição amistosa entre o corpo discente em diversas práticas esportivas desenvolvida pelos Professores Bolsistas de Educação Física Alessa Mello, Blaitini Pereira, Carine Goretti, Kenia Ribeiro, Vanessa Senos e Washington Vieira, sob a orientação dos Professores Janaina Sanchez e André Castilho e “Filhos de Quem?”, instalação artística produzida com os Professores Bolsistas de Arte Ariane Ribeiro, Filipe Pires e Tatiane Gonçalves sob a minha orientação e do Professor Nelson Faria.

Além das ações supracitadas propostas pelos professores bolsistas, a coordenação também promoveu dois trabalhos de campo com participação maciça do corpo de alunos da EJA, uma visita ao Museu do Amanhã no Rio de Janeiro – RJ e uma viagem à cidade histórica e ao Museu de Congonhas – MG, sendo essas as primeiras excursões, fora dos limites municipais, promovidas para alunos desse segmento na escola.

Fotografias 1 e 2 – Educandos e educadores da EJA em excursões



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Fotografias 3 e 4 – Intercâmbio EJA com Assentamento Dênis Gonçalves



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

No entanto, a nem todas as ações pedagógicas desenvolvidas, tiveram a contribuição efetiva dos professores orientadores. Uma vez que a bolsa exigia que o contemplado tivesse vínculo ativo com a UFJF, mas não especificava que esse vínculo deveria pertencer à graduação, muitas disciplinas optaram por selecionar bolsistas em processo de pós-graduação, entendendo que os mesmos já eram licenciados e, portanto, capazes de assumir as funções docentes plenas, tornando desnecessária a orientação permanente.

Embora a qualidade do trabalho desenvolvido sugerisse que tal argumento procedia, a realidade levantada por essa situação se mostrava politicamente incômoda ao colégio, pois revelava a desvalorização do trabalho docente.

Para um colégio de aplicação, historicamente afinado com as lutas sindicais em prol da educação e dos profissionais envolvidos, é absurdo conceber a existência de professores, desenvolvendo, em partes, o mesmo trabalho que os demais professores da escola, e recebendo uma gratificação salarial, embaraçosamente, inferior ao salário mínimo nacional. De fato, não foram raros os casos de bons professores bolsistas abandonarem o cargo antes da conclusão do semestre por uma necessidade financeira urgente. Em algumas situações, inclusive, migrando para áreas de trabalho fora do contexto educacional.

O desconforto mediante a essa realidade fez com que a pauta a ser defendida, por um grupo de professores, no trabalho da EJA, era de que a mesma deveria ser desenvolvido por professores efetivos ou contratados da escola.

A realização dessa meta, no entanto, se mostrou extremamente difícil dada as limitações contratuais existentes, principalmente no contexto da PEC de gastos estabelecida pelo governo instituído pós-golpe em 2017 e continuada a partir do governo eleito em seguida, e o excesso de atribuições exigidas aos professores do colégio envolvidos no ensino, pesquisa, extensão e formação de professores.

Numerosas, extensas e cansativas foram as reuniões para definir os rumos do segmento, sempre pautadas entre o desejo de manutenção da EJA na escola, a baixa remuneração dos professores bolsistas e a impossibilidade dessas aulas serem absorvidas pelos professores já presentes no quadro efetivo da escola. Nos últimos meses de nosso mandato frente à coordenação, apresentamos a proposta de gradativamente assumirmos as aulas da EJA, mantendo os bolsista somente em função de formação profissional, começando com as disciplinas, cuja carga horária e o número de docentes permitia tal inclusão, e gradativamente fôssemos promovendo concursos das vagas advindas das aposentadorias do extinto Curso Técnico Universitário (CTU) a fim de suprir todas as demais disciplinas e o segmento ser completamente incorporado à carga horária dos professores.

Essa proposta foi levada à Congregação no final do ano letivo de 2018 e após larga explanação, tanto da urgência de tal decisão quanto do funcionamento de sua aplicação, ficou decidido, com poucas abstenções e nenhum voto contrário, que a escola assumiria todas as aulas de todas as disciplinas da EJA já no próximo semestre letivo, diferente da proposta levada por nós, mas que atendia, de forma mais urgente, a demanda apresentada.

Infelizmente, a aparente vitória do segmento não se efetivou na prática da maneira como foi votada pela Congregação. No momento de planejamento para o ano letivo de 2019, os departamentos não consideraram as aulas da EJA na divisão de turmas entre os professores, com exceção apenas das disciplinas Arte e Educação Física, justamente as disciplinas representadas pela coordenação da EJA, já que eu sou professor de Artes Visuais e Janaína é professora de Educação Física.

Encerrado o mandato de nossa coordenação, e decepcionado com o não cumprimento da decisão assumida pelo colégio, deixei a função de orientador dos bolsistas da EJA sem deixar de participar das discussões que envolviam o segmento.

A coordenação seguinte enfrentou novos desafios que se somaram aos já relatados. Dentre eles, destaco a diminuição do valor pago aos bolsistas que já era considerado baixo e até imoral pela comunidade escolar e que ocasionou na saída de

alguns bolsistas já integrados ao trabalho e na dificuldade de substituí-los por falta de interesse em uma bolsa tão pequena e que requeria um trabalho muito extenso.

No entanto, acredito que o maior desafio se deu pela interrupção das aulas em virtude da pandemia por COVID 19. O total descaso com o qual a presidência da república tratou o contágio de proporções mundiais, fez com que as instituições de ensino de todo país se vissem despreparadas para compensar a necessidade de isolamento social para tentar conter o avanço da doença.

O C. A. João XXIII estabeleceu uma comissão emergencial para desenvolver um plano de atendimento online e de instrumentalização de professores e alunos para que as aulas pudessem acontecer de maneira remota. Como dito anteriormente, o ingresso de alunos no colégio se faz via sorteio público, tal característica garante uma diversidade evidente no corpo discente. Enquanto muitos alunos possuíam a possibilidade de se conectar através dos próprios recursos, outra parcela considerável não estava digitalmente incluída ao ponto de acompanhar as aulas online em tempo real.

Ficou definido que as aulas só se iniciariam a partir do momento em que todos os alunos pudessem acompanhá-las, respeitando, com isso, a missão, de toda escola pública, de oportunizar, igualmente, o acesso à educação. Para tanto, o colégio buscou recursos na UFJF a fim de conseguir acessos temporários a internet e empréstimo de tablets para os alunos mais carentes. Até que tal demanda fosse cumprida, os professores, de todos os segmentos, prepararam materiais de suas disciplinas e os disponibilizaram na plataforma virtual criada pela UFJF. Aos alunos impossibilitados de acessar tais conteúdos, cópias impressas foram distribuídas para que não ficassem defasados em relação aos demais.

Uma vez que a questão do acesso foi resolvida, as aulas voltaram a acontecer de maneira remota, com presença online obrigatória, para todos os segmentos exceto a EJA. Como consequência do isolamento forçado por causa da Pandemia e pela falta de planejamento econômico do Governo Federal diante desse cenário, muitos alunos do segmento perderam seus empregos e tiveram de reinventar seu sustento. Com isso, a possibilidade de frequentar aulas online durante toda a semana tornou-se impraticável. Para eles o material continuou a ser publicado na plataforma e os encontros virtuais com os professores aconteciam de maneira voluntária, como um plantão para tirar dúvidas sobre os conteúdos disponibilizados. Observou-se, nesse momento, que tais plantões poucas vezes eram utilizados pelos alunos, e quando ocorria era com um número muito reduzido de participantes.

Ao final da fase mais contagiosa da Covid-19, quando as autoridades sanitárias declararam ser seguro o retorno às atividades escolares presenciais, a EJA do C. A. João XXIII registrou uma enorme evasão discente, fenômeno observado nessa modalidade de ensino por todo o país. Nesse momento, ainda colhemos as consequências dessa evasão, lutando para trazer novos e antigos alunos para preencher as vagas ociosas em nossa instituição.

Durante todo o governo Bolsonaro, as universidades públicas vêm sofrendo com os constantes e cada vez maiores cortes de verbas a elas destinadas. Essa situação tem se manifestado de forma evidente no colégio, que já apresenta dificuldades em suprir gastos essenciais para o seu funcionamento. Nesse contexto, a EJA novamente mostra sua fragilidade na comparação com os demais segmentos de Ensino.

Em reunião de Congregação realizada no dia 29 de junho de 2022, com pauta prevista para discussão da situação orçamentária da escola, após a apresentação do déficit financeiro pelo qual atravessávamos, foi sugerido que para a contenção de gastos, o colégio diminuísse o número de vagas para o sorteio de novos alunos no 1º Ano do Ensino Fundamental, não abrisse sorteio para vagas referentes a reprovações ou transferências nos demais anos escolares, e que não fizesse novas inscrições para as turmas da EJA.

Embora compreensiva a preocupação com a matriz orçamentária e as consequências dos cortes direcionados ao C. A. João XXIII, nota-se certo despreço pela EJA quando se sugere sua gradual extinção, sem que ao menos essa fosse pauta única da reunião. Felizmente, os argumentos levantados por um pequeno grupo de professores, dos quais me incluo, defendendo a importância desse segmento para escola, para universidade, e, sobretudo, para os alunos atendidos, fizeram com que a Congregação votasse de forma contrária a todas as propostas acima identificadas.

Essa vitória, no entanto, não altera o fato de que a EJA não possui o mesmo prestígio dos demais segmentos, nem pela sociedade, e nem pela comunidade escolar. Em meio a avanços e retrocessos, essa modalidade de ensino sobrevive no Colégio de Aplicação, principalmente, graças aos envolvidos diretamente em seu funcionamento. Sua permanência na estrutura escolar do João XXIII segue sob constante ameaça. Parte da escolha por esse objeto de estudo nessa dissertação se deve, justamente, numa tentativa de reconhecer as potencialidades desse segmento e trazer mais vozes dispostas a lutar por seu constante avanço qualitativo.

Capítulo 3 – Arte-Educação no C. A. João XXIII

3.1 – Os caminhos da Arte na EJA do C. A. João XXIII

“A função da arte não é a de passar por portas abertas, mas é a de abrir as portas fechadas.”

(Ernst Fisher, 1973)

Ao longo de sua história, o Colégio de Aplicação João XXIII se estabeleceu como uma instituição referencial de qualidade de ensino em Juiz de Fora e região. Desde que passou a ofertar o Ensino Fundamental completo em 1980, ficou estabelecido que o ingresso de novos alunos se fizesse a partir de sorteio público, a fim de oportunizar às diferentes comunidades da cidade a participação em uma formação que se pauta na pesquisa por constantes melhorias no processo de educação formal. O sorteio de novas vagas demonstra pelo grande número de inscritos, que grande parte da sociedade juiz-forana acredita no potencial de trabalho desenvolvido no colégio.

A Arte, enquanto área de conhecimento, no entanto, não esteve presente na construção da proposta de ensino desenvolvida nessa instituição desde sua criação. Ao contrário, o espaço hoje estabelecido nessa disciplina se fez ao longo de muitos anos e esforço dos profissionais que ocuparam, e ocupam, a função de professores das diferentes linguagens artísticas que compõem essa dimensão de saber, impulsionados pelas reivindicações do chamado Movimento Arte/Educação formado por educadores de todo o Brasil que conquistou a consolidação dessa área com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que trouxe a obrigatoriedade da Arte no Ensino Fundamental.

Através da pesquisa de documentos antigos da escola, diálogo com professores aposentados e minha própria experiência como docente e ex-aluno, torna-se possível compreender os caminhos pelos quais a Arte foi se “infiltrando”, a princípio timidamente, até se estabelecer como disciplina obrigatória e pertencente a todos os anos escolares atendidos pelo Cap. João XXIII.

Na década de 1970, quando o colégio ainda não atendia as turmas iniciais do Ensino Fundamental, não eram oferecidas aulas de Arte na grade oficial de ensino, no

entanto os alunos que assim desejassem podiam participar de uma oficina extraclasse denominada Arte/Artesanato destinada à produção de artigos artesanais com potencial de comercialização. Em 1980, quando as antigas turmas de 1^a a 4^a séries são incorporadas a proposta de trabalho da escola, a então chamada Educação Artística passou a constar como atividade educativa, atendendo a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que trazia Educação Artística como prática educativa e não disciplina e, portanto, sem avaliação e ministrada pelas professoras regentes dessas turmas cuja formação era em Pedagogia. Essa atividade, no entanto, não era oferecida às turmas de 5^a a 8^a séries. Também nos primeiros anos dessa década observa-se a existência de um projeto de música opcional idealizado e efetivado por uma professora de Língua Francesa.

Em 1986, ano em que ingressei ao colégio na 1^a série do Ensino Fundamental, o Prof. Edson Pável, de Desenho Geométrico, desenvolveu um projeto, através de acordo interno, que destinava o horário previsto para as aulas de Desenho Geométrico nas turmas de 7^a séries às aulas de Educação Artística, concentrando na 8^a série todo o conteúdo previsto para o Desenho Geométrico. Todavia, essa proposta não vigorou por muito tempo, já que foi abandonada poucos anos depois com a aposentadoria de Pável. Porém, nos anos que se seguiram, quando me encontrava como aluno do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, lembro-me que o então professor de Desenho Geométrico e artista plástico renomado de Juiz de Fora Gerson Guedes destinava pelo menos uma aula por mês para atividades artísticas práticas.

Na década de 1990 grandes avanços podem ser identificados no entendimento da instituição de que a Arte é uma importante área do saber e necessária na composição da grade curricular da escola. Em 1992, com a fundação do Ensino Médio, ofertado através dos cursos Científico e Magistério, módulos de Educação Artística faziam parte do currículo dos 1^o e 2^o anos e eram ministrados por professores da Graduação em Educação Artística da UFJF.

Em 1995, após a aposentaria da pedagoga responsável pelas aulas de Educação Artística das séries iniciais do Ensino Fundamental, o colégio faz a primeira contratação temporária de uma professora com formação própria em Licenciatura de Arte, a Prof. Maria da Natividade Borba (Nati), que passa a assumir as aulas do 1^o segmento e a do Ensino Médio. No ano seguinte o Colégio abriu edital para concurso de duas vagas para o ensino de Arte. As aprovadas Nati Borba e Evangelina Loures ampliam o

atendimento para mais turmas e começam a trabalhar para que a escola garanta aulas de Arte em todas as séries escolares, o que só veio a se cumprir anos mais tarde. Nessa época, eu cursava o hoje extinto curso de Magistério³⁰, onde fui aluno da Prof. Nati cujas aulas de Educação Artística eram mais voltadas para a apreensão de práticas a serem desenvolvidas nas aulas para séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os alunos do Magistério eram convidados a participar de seminários internos anuais desenvolvidos na escola para debater assuntos pertinentes à educação formal. Em 1998, após a implementação da LDB de 1996 e a publicação dos PCNs de Arte em 1997, esse seminário trouxe ao João XXIII a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa que fez o lançamento e palestrou sobre o livro “Tópicos Utópicos”, onde ela faz uma revisão da Proposta Triangular por ela desenvolvida na década de 1980. Pessoalmente a palestra de Barbosa foi inspiradora para que se confirmasse meu interesse em seguir na formação docente através da Licenciatura em Arte, visto que naquele ano eu me despediria do colégio como aluno para ingressar na universidade. Para instituição, por sua vez, a fala da pesquisadora foi determinante para a aquisição de uma terceira vaga de professor de Arte a fim de ampliar o atendimento nessa área de conhecimento. Com novo concurso em 1999, o Prof. Nelson Faria é efetivado e as aulas de Arte passam a contemplar os três segmentos, até então ofertados no colégio, mesmo que ainda não em todas as séries escolares.

Em 2003, o colégio realizou uma reforma no Ensino Médio que resultou na perda de uma das duas aulas semanais ofertadas para os 1º e 2º Anos, mas garantiu que o 3º Ano passasse também a incluir essa disciplina no currículo. Em 2006, quando a educação pública nacional passa a receber alunos com 6 anos de idade no 1º Ano do Ensino Fundamental, a fim de garantir um tempo maior para a alfabetização, ampliando, com isso, para 9 anos o período de escolarização fundamental, cria-se na escola uma vaga para professor substituto de Arte para garantir a presença dessa área de conhecimento em todos os anos dos ensinos Fundamental e Médio.

Quando retornei ao colégio, agora como professor substituto, em 2009, as aulas de Arte se apresentavam com a seguinte organização: 3 aulas por turma no 1º Ano do

³⁰ O antigo curso de **Magistério** não era um curso superior, mas de nível médio. Habilitava o professor para lecionar na Educação Infantil. Fonte: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao> acesso em 29 de setembro de 2023 às 17:35.

Ensino Fundamental, sendo uma delas destinada às aulas de Música mas ministrada pelo professor de Artes Visuais; 2 aulas por turma do 2º ao 5º Ano do Ensino Fundamental; 1 aula por turma do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental; 1 aula por turma do 1º ao 3º Ano do Ensino médio. Importante aqui ressaltar que a legislação permitia que as aulas de Arte pudessem ser ofertadas por docentes de qualquer uma das quatro linguagens, mas no colégio, assim como em todo território nacional, historicamente se observa a predominância das Artes Visuais no contexto escolar, principalmente porque essa linguagem ocupava um número maior de cursos de graduação em licenciatura, enquanto as demais estavam mais presentes nos cursos de bacharelado.

A configuração das aulas de Arte do João XXIII, à época, já se mostrava bem diferenciada das experiências por mim encontradas nas redes estadual e municipal de ensino, onde a disciplina não compunha a grade de todos os anos escolares, realidade também observada nas escolas particulares. Inclusive, não era incomum a presença de professores com formação diferente à Licenciatura em Arte atuando como regentes dessa disciplina.

Portanto, o João XXIII cumpria com sua missão de Colégio de Aplicação em fomentar avanços educacionais na rede pública de ensino. Embora o tempo de aula se mostrasse curto se comparado às demais disciplinas ofertadas, os professores começavam a organizar divisões de turma, que consiste em ter para cada turma dois professores ocupando salas diferentes, cada um com metade dos alunos, a fim de garantir um melhor atendimento, dada a natureza prática das aulas e seguindo uma realidade já presente, desde os anos 1980, nas aulas de Educação Física e garantida por resolução interna da UFJF³¹.

³¹ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UFJF

Resolução nº 70/95 Art. 8º

Parágrafo Único: Nas Disciplinas ministradas por mais de um professor, para mesma turma, o registro das horas-aula será feito no PIT de cada docente, proporcionalmente à carga que lhes cabe efetivamente na disciplina, ficando vedado o cômputo das mesmas horas-aula em PITs diferentes, **ressalvados os casos de aulas práticas que exijam a assistência simultânea de mais de um professor**. Fonte: https://www2.ufjf.br/progepe/files/2009/03/Resolucao_Plano_Ind_Trabalho_PIT-001-6-files-merged.pdf acesso em 17 de setembro 2023 às 15:02.

A possibilidade de aumentar o atendimento com turmas divididas surgiu em 2010 quando, em um investimento inédito e histórico do governo federal, um concurso público foi aberto para 30 vagas efetivas em diferentes áreas do colégio contemplando a ocupação de vagas de aposentadoria e criando outras novas. A disciplina Arte que contava com apenas dois professores efetivos desde a aposentadoria de Evangelina Loures em 2002, ganhou 3 novas vagas preenchidas por mim e as professoras Renata Caetano e Andréa Senra. Com um quadro de 5 professores efetivos, nos dedicamos a possibilitar a divisão no maior número de turmas possível e a garantir a diversificação de linguagens artísticas a serem trabalhadas ao longo do processo educacional.

Preocupada em combater a ideia de polivalência no ensino de Arte, ou seja, o desenvolvimento das quatro modalidades artísticas (Artes Visuais, Música, Artes Cênicas e Dança) por um professor graduado em apenas uma delas, a equipe de educadores estabeleceu esforço para construir um corpo de docentes licenciado nas diferentes frentes de atuação em Arte, já que até esse momento todos os educadores possuíam licenciatura em Artes Visuais. Em 2013, por força da Lei 11.769/2008, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de educação básica, conseguimos abrir concurso para 2 vagas efetivas nessa linguagem e os professores Helen Barra e Leonardo Taveira passam a compor o quadro de professores. Com a impossibilidade institucional de se ampliar o espaço destinado às aulas das linguagens artísticas, o componente Música dependeu da divisão das turmas para que pudesse existir em todos os segmentos. Dessa forma, algumas turmas passaram a ter as aulas de Arte divididas entre Artes Visuais e Música.

Em 2018, com a transferência da professora Helen Barra, o professor de música Pedro Dutra une-se a equipe na mesma época em que uma comissão de trabalho docente fazia o levantamento do número de aulas por professor nas diferentes disciplinas a fim de melhor aproveitar as vagas de aposentadoria do antigo Curso Técnico Universitário (CTU) da UFJF que seriam destinadas à escola. Tornou-se evidente que o número de aulas ministradas pelos dois professores de música era consideravelmente maior do que de todos os demais professores da escola, o que limitava a possibilidade desses professores em atuar nas demais frentes de trabalho do Colégio de Aplicação, como pesquisa, extensão, formação de professores e até de compor chapas para cargos de gestão como chefia de departamento, coordenação de segmento ou mesmo direção escolar. Com isso, ao final de 2019, a partir de concurso público, a professora Renata

Domingues passa a ocupar a terceira vaga de Música no colégio e a equipe de linguagens artística assume o maior número de professores registrado até o momento atual, sendo um grupo formado por 8 docentes, 5 de Artes Visuais e 3 de Música.

Com a aproximação da aposentadoria do professor Nelson Faria, os professores de Artes Visuais e Música começaram a vislumbrar a possibilidade de aumentar as áreas de saberes artísticos ofertados nas aulas de Arte, entendendo que essa vaga poderia ser mais bem aproveitada em um concurso pensado para Licenciatura em Artes Cênicas ou Dança, linguagens ainda sem professores específicos na equipe. Em meio às discussões, constatamos que no intervalo de menos de dois anos teríamos três aposentadorias seguidas, todas de Artes Visuais, já que além de Nelson, Andréa e Maria da Natividade também aposentariam nessa ordem.

Inicialmente concordamos que o ideal seria abrir um concurso específico para cada vaga pleiteando em cada uma delas um profissional formado em diferentes licenciaturas. Dessa forma, abriríamos um concurso para Artes Visuais, um para Artes Cênicas e um para Dança, igualando o número de professores de Artes Visuais e Música em três e abrindo espaço para as linguagens da Dança e das Artes Cênicas.

No entanto, a aposentadoria de Nelson e posterior abertura de concurso se deram nos anos 2019 e 2020 respectivamente, quando o governo estabelecido e chefiado pelo presidente Bolsonaro impôs grandes cortes orçamentários às universidades federais. Acreditávamos que o risco do corte de vagas era bastante considerável e tememos que a espera pelas aposentadorias de Andréa e Maria da Natividade oferecia o perigo da não reposição de suas vagas, enquanto que a abertura de um concurso único, ainda em validade no momento em que as demais aposentadorias ocorressem, daria peso legal, embora não garantia de sucesso, para que as vagas fossem rapidamente preenchidas.

O concurso então abrangeu Artes Visuais, Dança e Artes Cênicas, onde o 1º colocado assumiria a vaga do Professor Nelson e a partir das aposentadorias de Andréa e Maria da Natividade, os 2º e 3º colocados seriam convocados a assumir os cargos. Em um cenário ideal, teríamos um candidato de cada área nessas colocações, mas sabíamos que as chances disso ocorrer eram mínimas, inclusive nos preparávamos para que os três primeiros colocados fossem de uma mesma linguagem, cenário longe do ideal, mas perfeitamente possível.

No número de candidatos inscritos predominava os licenciados em Artes Visuais, fato explicado por ser a única licenciatura artística ofertada pela UFJF à época, e dentre os aprovados para segunda fase não havia nenhum licenciado em Artes Cênicas. Ao final do concurso foi aprovada uma professora de Dança e dois professores de Artes Visuais. Dessa forma, a professora Mayara Helena de Dança assumiu a vaga de Nelson em 2020, a professora Rejane Granato de Artes Visuais entra no lugar de Andréa em 2021 e o Professor Luís Carbogim, também de Artes Visuais, preenche a vaga deixada por Nati em 2022. Tendo assim composta a equipe atual dos professores de Arte no C. A. João XXIII.

Esse breve histórico demonstra que mesmo não ocupando o protagonismo nas discussões educacionais da instituição, a Arte encontrou meios e apoio para se fortalecer no colégio e desenvolver um trabalho de referência tanto no ensino quanto nas atuações junto a pesquisa e a extensão. Mas como essa trajetória se deu no segmento da Educação de Jovens e Adultos?

Como visto anteriormente, a EJA surgiu no colégio em 1997 a partir da demanda de formação básica para funcionários em exercício na UFJF. Para essas primeiras turmas, a disciplina Arte não foi disponibilizada, o que sugere que o currículo ali pensado não priorizava essa área de conhecimento entre os saberes essenciais a serem desenvolvidos nesse segmento. Mesmo após o aumento da procura pelo curso e a abertura de turmas externas à Universidade, foi somente em 2007 que a disciplina passou a fazer parte da grade curricular com uma aula semanal e seguindo o mesmo padrão de funcionamento das demais disciplinas: Aulas ministradas por bolsistas e orientadas por um professor da instituição.

Em todas as áreas de conhecimento ofertadas na EJA do colégio, a escolha do professor orientador se fazia via Departamento a partir do desejo particular de algum profissional em desenvolver um trabalho nesse segmento ou através de um rodízio entre os professores efetivos. Extraoficialmente, não era, ou é incomum perceber a presença substancial de professores recém-chegados à escola ocupando essa função.

O/A bolsista que ocuparia a função de ministrar as aulas e ser o professor referência das turmas, no entanto, era selecionado via edital público cuja banca de aprovação era chefiada pelo professor orientador junto de um ou mais profissionais da escola. Ao bolsista existia uma remuneração de igual valor às bolsas de projetos de

extensão, e o mesmo deveria possuir vínculo com a UFJF na graduação ou pós-graduação.

A disciplina Arte foi inicialmente orientada pela professora Maria da Natividade e o primeiro bolsista selecionado era o então graduando Luís Carbogim, atualmente o mais recente professor efetivo de Artes Visuais da escola. Nesse momento, a EJA atendia as turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º Anos) e Ensino Médio, e seguiam o mesmo padrão de currículo estabelecido para o ensino formal com adaptações às faixas etárias diferenciadas.

Legalmente, as bolsas universitárias possuem duração máxima de dois anos, podendo o candidato pleitear retorno após nova seleção, desde que o bolsista mantenha seu vínculo com a UFJF, seja na graduação ou na Pós-graduação. O controle quanto ao prazo das bolsas cabe ao orientador junto à coordenação de ensino do segmento. Diante disso, torna-se natural a rotatividade de bolsistas da EJA, e após a saída de Luís desse cargo, outros graduandos ocuparam essa função.

Fui efetivado como professor de Artes Visuais em abril de 2010 e em julho deste mesmo ano, com a troca de semestre, a professora Maria da Natividade declarou o desejo de passar a orientação da EJA para outro professor, visto que naquele momento éramos cinco professores efetivos e ela já se encontrava nessa função desde o início das atividades de Arte na EJA. Como eu já acumulava certa experiência na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual e principalmente na municipal, me interessava bastante desenvolver um trabalho com esse público na esfera federal. Assumi então a função de professor orientador de Arte da EJA e convidei o professor Nelson Faria, com quem já começara a desenvolver parcerias de trabalho, para que unindo minha experiência com esse segmento com os conhecimentos mais aprofundados dele sobre o funcionamento da escola, desenvolvêssemos uma proposta diferenciada para o ensino de Arte para jovens e adultos, deixando, dessa forma, a disciplina com dois professores orientadores.

Juntos criamos uma proposta, que em seguida foi aprovada pela então equipe de professores de Arte, que objetivava captar as experiências vivenciadas pelos estudantes em diferentes linguagens artísticas e criar diálogo entre elas e outras desenvolvidas ao longo da História da Arte, sempre preocupados em estabelecer o papel social e político da Arte para humanidade. Dessa forma, estabelecemos que as turmas do Ensino

Fundamental desenvolveriam diferentes linguagens artísticas ao longo de cada semestre e que o Ensino Médio estudaria, através de um olhar político crítico a História da Arte com foco nas principais rupturas artísticas e sociais observadas ao longo dos séculos.

Nessa época, a procura pela EJA no colégio era bastante considerável, fazendo com que as turmas funcionassem quase ao limite de lotação (30 alunos), portanto eu e Nelson entendemos que tais turmas possuíam a mesma necessidade de divisão ocorrida no ensino regular, dessa forma, pleiteamos e conquistamos vaga para mais um professor bolsista. Em 2014, após a chegada dos profissionais com licenciatura específica em Música, o professor Leonardo Taveira demonstrou interesse em desenvolver essa linguagem também para os alunos desse segmento, e após aprovação de projeto passou a também a orientar um bolsista nessa área.

Quando a congregação definiu em 2015 pelo final do Ensino Fundamental na EJA e ampliação de turmas no Ensino Médio, mantivemos os três professores bolsistas, mas com a dificuldade constante de encontrar candidatos com formação em Música, mesmo com a criação de uma bolsa específica (PIDEJA) e sensivelmente mais remunerada do que a dos projetos de Extensão, incorporamos então essa bolsa para Artes Visuais, ficando agora os três bolsistas sob a minha orientação e do professor Nelson.

O fim do Ensino Fundamental na EJA e a extinção dos Períodos de Estudos Focalizados (PEF's)³², destacados no capítulo anterior, acabaram revelando o quanto a comunidade escolar pouco participava do cotidiano desse segmento. A coordenação de Ensino estabelecida nessa época quase não se comunicava com o restante do colégio, exceto por sua presença junto ao Conselho de Unidade. Como professor orientador, era possível notar um grande esvaziamento nas reuniões propostas pelos coordenadores anteriores, mas nessa coordenação em particular sequer éramos convocados para reuniões específicas da EJA.

Foi através das reuniões junto aos professores bolsistas de Arte que notamos que decisões importantes e arbitrárias eram tomadas pela coordenação sem que a congregação do colégio fosse consultada, e o que me parecia ainda mais grave é que

³² Proposta de reestruturação da EJA elaborada pelas então coordenadoras Carolina Bezerra e Janaína Sanchez que concentrava em cada período letivo um conjunto de disciplinas com maior ênfase no quantitativo de aulas. Melhor explicada no item 2.1 dessa dissertação.

essa parecia não se importar em ser mantida desinformada. Dentre as tentativas dessa coordenação em estabelecer um trabalho específico para EJA, se destacam algumas imposições feitas diretamente aos bolsistas e que pareciam remontar a antigas normas de funcionamento do ensino regular da escola da época em que eu era aluno do Ensino Fundamental e Médio e, que a meu ver, representavam uma escola bem menos acolhedora e inclusiva do que a que se apresenta na estrutura atual.

Destacam-se dentre as normas “recriadas” pela coordenação o desligamento automático do aluno que reprovasse mais de uma vez no mesmo ano letivo, a reprovação sumária de alunos em recuperação em mais de três disciplinas, o estabelecimento de uma nota mínima referente a 40% da nota máxima como condicionamento para que o aluno tivesse direito a realizar a recuperação, e finalmente, permitir que os professores das disciplinas as quais o aluno não obtivesse aprovação pudessem reprova-los independente do desejo da maioria dos membros do Conselho de Classe.

Quando tais informações nos chegaram através dos bolsistas de Arte, nos indagamos como os orientadores das outras disciplinas não se incomodaram com o fato de que tais mudanças feriam o regimento escolar em algumas instâncias e a própria legislação federal em outras. Nossos bolsistas então confirmaram que a maioria dos bolsistas das outras disciplinas não recebiam orientação contínua e muitos deles sequer sabiam quem era o professor orientador responsável. Dessa forma, qualquer ordem oriunda da coordenação não encontrava resistência por parte dos bolsistas que não estavam a par das normas regimentais do colégio.

A fim de barrar esse movimento retrógado Nelson e eu passamos a frequentar as reuniões junto aos bolsistas da EJA, mesmo sem receber convite para as mesmas, e também solicitamos a discussão dessas situações no Conselho de Unidade, e na congregação uma vez que tais propostas não poderiam vigorar sem aprovação dessas instâncias, o que logrou êxito em interromper tais ações por parte da coordenação.

A invisibilidade da EJA perante a escola, portanto, passou a fazer parte dos diálogos estabelecidos durante as aulas de Arte, gerando inclusive uma exposição de trabalhos que consistia na produção e colagem de lambe-lambe* com os dizeres “A EJA EXISTE!” espalhados por toda a escola, trabalho esse que gerou admiração e visão crítica por parte de alguns e revolta e inquietação por parte de outros membros da

comunidade escolar. De qualquer forma, a aula de Arte cumpriu com o objetivo de trazer as questões particulares desse segmento para a visão macro da instituição.

A partir também desse trabalho, a maior parte dos alunos vivenciou de que maneira as potencialidades políticas de transformação social estão presentes nas linguagens artísticas, fazendo com que a participação nas aulas ganhasse novo significado e as propostas práticas assumissem maior maturidade conceitual.

Como já foi relatado no capítulo anterior, em 2017 assumi, junto com a professora Janáina Sanchez, a coordenação da Educação de Jovens e Adultos do colégio com o intuito de estabelecer maior participação da comunidade escolar com o segmento EJA e durante o tempo em que estivemos nesse cargo alcançamos resultados, oportunidades e vivências até então inéditas para esse segmento na instituição. Mas, além disso, a minha presença diária no turno noturno, onde ocorrem as aulas da EJA me permitiu um contato ainda mais aproximado com as aulas de Arte, permitindo uma orientação ainda mais efetiva com o que ocorria no dia a dia escolar e propor ações nas quais a Arte daria protagonismo as questões cotidianas e às culturas individuais dos alunos.

Foi nesse contexto que destaco a instalação “Filhos de Quem?” desenvolvida nas aulas de Arte, à época lecionadas pelos professores bolsistas Ariane Ribeiro, Filipe Pires e Tatiane Gonçalves sob minha orientação e de Nelson Faria. A situação disparadora para esse trabalho foi o assassinato de Marielle Franco e de seu motorista Anderson Gomes. Marielle era uma liderança na luta pelos direitos das ditas minorias sociais. Sendo ela mesma mulher, negra e homossexual, seu trabalho a favor desses grupos e contra as milícias do Rio de Janeiro tinha reconhecimento nacional. Diante do que se tornou claro como uma execução por razões políticas, os alunos se viram incentivados a realizar um trabalho que denunciasse a violência e chamasse atenção aos alvos mais vulneráveis em nosso país.

Buscando orientar sobre o papel da Arte enquanto ferramenta de denúncia, aos discentes foi apresentado o trabalho do artista luso-brasileiro Artur Barrio que em 1970 realizou a obra *Trouxas Ensanguentadas* para denunciar a desova de corpos durante o regime militar no Brasil. A intervenção, que chocou o público, aconteceu em terrenos baldios do Rio de Janeiro e no principal rio que corta Belo Horizonte, o Ribeirão das Arrudas. Tratava-se de trouxas de pano, preenchidas com material orgânico e dejetos,

cortadas a golpes de faca. O artista inseriu ainda um pedaço de carne de onde saía sangue, dando a impressão de que se tratava de corpos ensanguentados. O trabalho ficou tão realista que constantemente a polícia era chamada para averiguar a situação.

A fim de construir uma releitura desse trabalho, em homenagem a vida de Marielle, mas, sobretudo com a intenção de denunciar a violência a qual as minorias estão sujeitas, os alunos construíram uma trouxa que remetia a um corpo humano violentado. A equipe docente teve, diante do resultado, a preocupação de onde expor a obra na escola visto que a mesma é frequentada por crianças desde os seis anos de idade. Por sorte, um laboratório situado num prédio anexo à escola estava desativado e desocupado naquele momento. Ao estudar o espaço, a equipe optou então por ocupá-lo totalmente com uma instalação formada por diversos trabalhos dos alunos de todas as turmas da EJA onde a trouxa também ficaria exposta.

Um caminho escuro e fúnebre intercalava produções de textos, desenhos e máscaras que representavam os invisíveis aos olhos de uma “justiça” que segundo os estudantes privilegia determinados segmentos da sociedade, mas persegue e massacra outros.

Fotografias 5 e 6 – Exposição “Filhos de Quem?”



Fonte: Fotografias de Renata Caetano da exposição “Filhos de Quem?”, acervo pessoal (2017)

Fotografias 7 e 8 – Exposição “Filhos de Quem?”



Fonte: Fotografias de Renata Caetano da exposição “Filhos de Quem?”, acervo pessoal (2017)

A instalação “Filhos de Quem?” não foi visitada apenas pelos alunos da EJA, mas também pelos professores bolsistas das diferentes áreas, diversos professores efetivos que não atuam diretamente com esse segmento, todas as turmas de Ensino Médio Regular e 9º Ano. Após cada visita mediada, um debate era direcionado por um membro da equipe de docentes que conduziu a proposta. Além dos alunos, professores das licenciaturas da UFJF também foram convidados a experienciar a instalação. Uma turma de Pedagogia realizou uma aula especial no local.

Em todas as visitas, a emoção dos espectadores era visível e os depoimentos eram emocionantes. Mesmo que em graus diferentes, ninguém saiu da instalação da mesma forma que entrou. Algo nas produções dos alunos, na iluminação de velas e na ambientação musical mexeu com os sentidos de quem se deixou afetar.

Dei destaque a esse trabalho porque a repercussão do mesmo contribuiu para que a Educação de Jovens e Adultos se tornasse pauta mais frequente em nossos debates internos. A instalação mostrou à comunidade escolar a potência do trabalho desenvolvido na EJA de nosso colégio, trazendo, com isso, mais docentes dispostos a batalhar para que a mesma qualidade de ensino dedicada à educação formal esteja presente nesse segmento.

Essa ampliação de vozes a favor de uma participação mais ativa dos professores nas aulas da EJA resultou na alteração da proposta trazida a congregação escolar pela coordenação do segmento, representada por mim e Janaína Sanchez, que sugeria a ocupação gradual de professores assumindo as turmas no lugar dos bolsistas, por uma proposta mais enfática que fazia com que todas as disciplinas fossem lecionadas por professores já a partir do próximo ano letivo, no caso, 2019.

Como dito no capítulo anterior, mesmo aprovada em congregação, a proposta acima citada não foi cumprida, uma vez que os departamentos alegaram impossibilidade de aumentar a carga horária de trabalho dos docentes. O grupo de professores de Arte, no entanto, entendeu que este aumento não trazia prejuízo uma vez que a demanda de aulas não era tão significativa em nossa disciplina. Infelizmente, a presença de um professor atuando diretamente em sala de aula só durou dois semestres letivos, sendo interrompida pela chegada da pandemia de COVID-19 que interrompeu as atividades presenciais no colégio.

Desde que foi implantada na EJA do João XXIII, esse foi o momento mais crítico e pouco produtor das aulas de Arte na escola. Nosso trabalho tem se baseado no contato com a realidade trazida pelos alunos a fim de fazê-lo compreender que sua própria cultura pode dialogar com outras construindo pontes, através da Arte, que permitem diferentes compreensões de mundo, bem como ferramentas de transformação da realidade vigente. No ensino remoto, essa proximidade com o educando se extinguiu, já que para o segmento ficou decidido que seriam disponibilizados materiais online nas plataformas da UFJF e impresso para os alunos que tivessem dificuldade em acessar o conteúdo. O contato entre professor e aluno só se deu no formato de plantões tira-dúvidas, e no caso da Arte, tais plantões se viram esvaziados durante todo o período em que as aulas presenciais estiveram suspensas.

Principalmente para alunos novos no colégio, o contato com aulas de Arte escolares, foi muito pequeno ou mesmo inexistente, segundo suas próprias manifestações em sala de aula. A maioria relata que o que conheciam como aula de Arte se limitava a realização de trabalhos manuais sob um pretexto mais lúdico e quase nunca crítico. Diante disso, é compreensível que jovens e adultos, ao retornar ao ensino formal, tenham pressa em adquirir os conteúdos mais valorizados pela sociedade e infelizmente também pelas comunidades escolares. Portanto, o primeiro desafio para o

professor de Arte que atua na EJA é o de mostrar a importância dessa área do saber na formação de todo indivíduo, porém, sem o contato satisfatório entre educando e educadores, tal tarefa torna-se especialmente árdua e de difícil êxito.

Tendo a crise sanitária controlada com a vacinação em massa da população, apesar das atitudes desastrosas do governo federal frente à pandemia, em 2022 as aulas retornaram ao regime presencial e o grupo de professores de Arte optou por uma reorganização nas aulas da EJA. Tendo a equipe composta por professores de três áreas das linguagens artísticas, definimos que cada uma delas deveria compor a totalidade do ensino de Arte no segmento. Dessa forma, os três semestres que compõem o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos experienciam as linguagens da Dança, Música e Artes Visuais, cada uma em um ano letivo diferente. Com isso acreditamos proporcionar um diálogo educacional em Arte mais amplo, permitindo maior interação entre os conteúdos e as vivências individuais dos alunos em diferentes frentes de atuação.

Através desse relato, é possível concluir que existem diferenças nos caminhos da Arte Educação desenvolvida no C. A. João XXIII entre o ensino regular e a EJA, principalmente no que se refere à responsabilização e investimento da escola pelos segmentos. Mas em ambos os casos todos os avanços são frutos diretos da atuação dos educadores a frente das linguagens artísticas, aos quais incluo os diferentes bolsistas que atuaram e vêm atuando de maneira responsável e edificante ao longo dos anos. Os primeiros resultados da última alteração na composição do ensino de Arte na EJA é o que se pretende discutir no próximo item dessa dissertação, onde faço uma análise das situações encontradas na observação de campo de todas as turmas do segmento nas diferentes linguagens desenvolvidas nas aulas de Arte.

3.2 – Observando o cotidiano

“O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior.”

(Michel de Certeau –1984)

Ao me afastar da Coordenação de Ensino da Educação de Jovens e Adultos e também da orientação do bolsista responsável por ministrar as aulas de Arte nesse segmento, pretendia estabelecer a observação de um espectador neutro a fim de obter dados concretos desprovidos das opiniões desenvolvidas ao longo dos anos de experiência na EJA do CAP. João XXIII. Também foi por essa razão que não me ofereci como professor regente desses alunos quando optamos por assumir tais aulas deixando ao bolsista a função de aprendiz e colaborador do processo pedagógico.

No entanto, todo o desenvolvimento do mestrado mostrou, a partir das aulas, dos textos solicitados, da orientação individual, da banca de capacitação e do próprio trabalho de campo, que minha pesquisa não busca um olhar externo, visto que observa uma realidade atual e presente, e que minhas vivências são essenciais para o desenvolvimento desse estudo.

Ao aceitar a sugestão do título “O QUE VI DA VIDA” proposto pela amiga e ex-bolsista de Língua Portuguesa da EJA Pilar Mattos quando ainda discutia o anteprojeto com a mesma, pretendia que a personalidade, por ele sugerido, tratasse de um eu lírico representando as experiências dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, em especial os alunos que compõem as turmas observadas. Contudo, conforme demonstrado ao longo dessa dissertação, minha trajetória educacional, discente e docente, é extremamente atravessada por essa instituição e toda minha carreira como educador é marcada pela experiência com a Educação de Jovens e Adultos, nessa e em outras escolas.

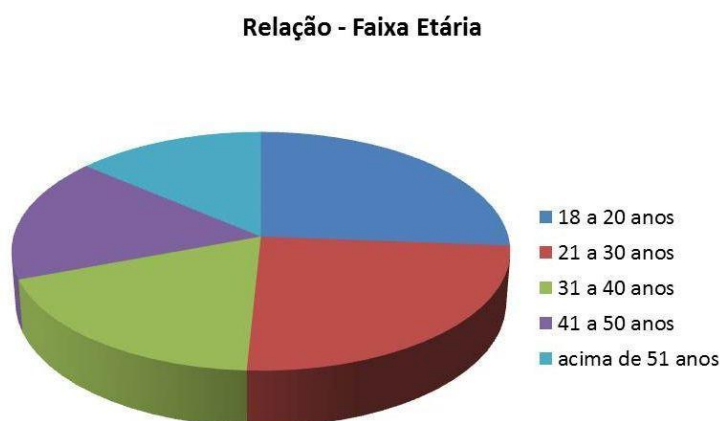
Portanto, se pretendo estabelecer que as diferentes culturas e saberes possam compor uma prática mais satisfatória ao ensino de Arte na EJA, e tendo como lócus de pesquisa a unidade acadêmica que contribuiu para minha formação humana e profissional e que hoje me acolhe em seu quadro efetivo, torna-se justo que o que EU vi da vida, bem como as impressões e aprendizados dessa trajetória integrem essa dissertação.

É no cotidiano que nos colocamos em contato com o mundo e descobrimos nosso lugar nele. É através dele que percebemos que ao redor de nossa individualidade outras também habitam e elas estão em constante transformação à medida que se afetam mutuamente. Colocar-me na posição de observador trouxe constatação de situações que mesmo vistas anteriormente, não ocuparam o mesmo olhar analítico que agora pretendo enfatizar.

As observações que aqui serão relatadas tratam do segundo semestre do ano 2022 e do primeiro semestre do ano 2023. Portanto pude acompanhar a chegada de duas turmas ao 1º Ano do Ensino Médio, a passagem de uma turma de 1º Ano para 2º Ano, a passagem de duas turmas de 2º para 3º Anos, e a conclusão de duas turmas no segmento. Da forma como hoje se caracteriza o ensino de Arte na EJA do João XXII, cada ano letivo desenvolve uma das três linguagens artísticas as quais possuímos profissionais com licenciatura específica, Artes Visuais, Música e Dança, isso permitiu que eu pudesse observar a dinâmica dos mesmos indivíduos em contextos curriculares diferentes. A fim de preservar o anonimato dos sujeitos analisados, não identificarei qual linguagem é desenvolvida especificamente em cada Ano.

Ao analisar a totalidade de alunos matriculados, se percebe que atualmente o público atendido pelo colégio apresenta diversos recortes geracionais, mas que a proporção de alunos mais jovens é sensivelmente maior. De fato os números mostram que a proporção de estudantes vai diminuindo à medida que a faixa etária aumenta. Dentre os inscritos 26,2% se encontram na faixa dos 18 aos 20 anos, 24,6% de 21 a 30 anos, 18,5% de 31 a 40 anos, 16,9% de 41 a 50 anos e finalmente 13,8% acima dos 51 anos de idade. Como a escola só oferece o Ensino Médio na modalidade EJA, é possível afirmar que nenhum dos alunos da instituição está frequentando a educação formal pela primeira vez, o que difere entre eles, é o tempo em que estiveram fora de instituições escolares.

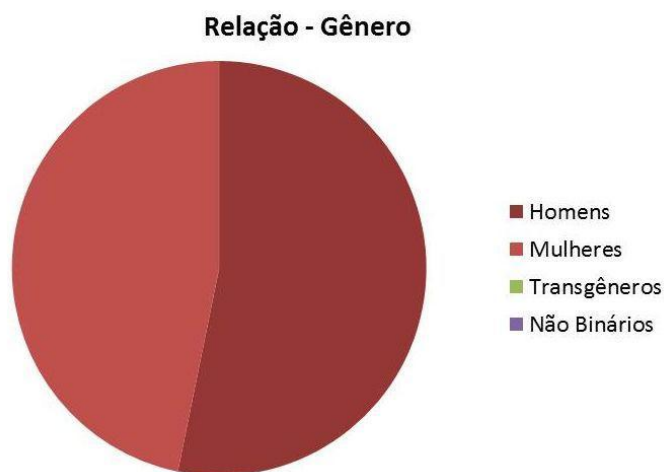
Gráfico 1 – Relação faixa etária dos alunos da EJA do CAp. João XXIII



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Sobre o gênero, dentre os frequentes 53,2% são homens e 46,8% mulheres. No quadro discente da EJA atual não se observa nenhum aluno transgênero ou não binário. No entanto esse segmento já recebeu alunos com tais identificações, os quais se procurou respeitar as individualidades e, sobretudo suas denominações sociais.

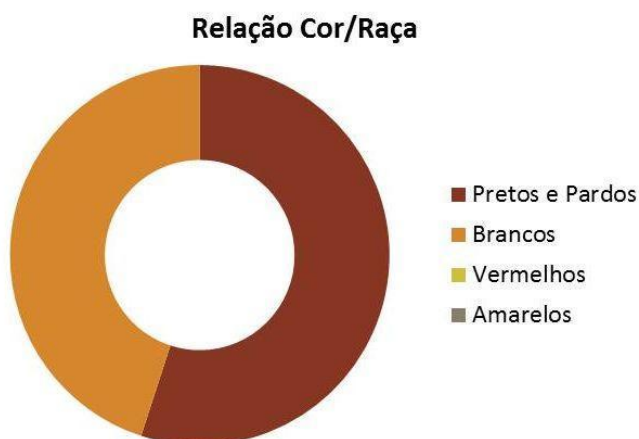
Gráfico 2 – Relação gênero dos alunos da EJA do CAp. João XXIII



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Fazendo a observação sob o ponto de vista da cor ou raça, identifica-se que 55% dos estudantes do segmento são Pretos ou Pardos enquanto 45% são brancos, não havendo nenhum representante nas categorias vermelho e amarelo considerando o sistema de classificação da população utilizado atualmente pelo IBGE.

Gráfico 3 – Relação cor/raça dos alunos da EJA do CAp. João XXIII



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Ao voltar a frequentar, de forma ativa e constante, o espaço escolar no turno da noite, horário em que o segmento funciona, a primeira mudança evidente está no espaço físico agora ocupado pela EJA. Desde o início de suas atividades na escola e até a deflagração da pandemia por COVID-19, as aulas eram concentradas nas salas localizadas no prédio do Ensino Fundamental, cuja estrutura física é maior do que a do prédio do Ensino Médio. Após o término do ensino remoto imposto pela necessidade de não aglomeração de pessoas, o segmento passou a ocupar o prédio utilizado pelo Ensino Médio. Tal mudança se justifica por dois principais motivos: Atualmente o colégio só oferece a modalidade EJA para o Ensino Médio, portanto, por uma questão identitária, torna-se viável que o espaço ocupado seja o mesmo daquele utilizado no ensino formal, estabelecendo, com isso, a equidade de pertencimento aos alunos de ambos os segmentos. O segundo principal motivo se deve ao fato de que com a diminuição das turmas, reduzidas para apenas três, torna-se inviável manter em uma estrutura que requer mais manutenção para um efetivo pequeno de pessoas em circulação.

Esse novo espaço, no entanto, não contempla todas as atividades previstas ao aluno da EJA, o que, invariavelmente, obriga que os estudantes ocupem ambas as edificações, tal como acontece com os alunos do Ensino Médio regular. As salas específicas das três linguagens artísticas ofertadas se encontram no prédio do Ensino Fundamental, assim como o laboratório de informática, alguns espaços especializados das linguagens corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física, os laboratórios das Ciências Naturais, a cantina, a enfermaria, a secretaria escolar e alguns espaços de convivência. Importante também mencionar que é no prédio do Ensino Fundamental que se encontra a biblioteca da escola, mas essa permanece fechada no turno da noite visto que não existe um profissional responsável por ela no período noturno.

Ao observar a dinâmica escolar no período noturno, fora das salas de aula, também foi possível constatar que a questão localidade e horário de início das aulas continuam gerando dificuldades para que os alunos frequentem os primeiros horários estabelecidos. As aulas começam, todos os dias, às 18h30min e se encerram às 22h30min. Como a escola não está localizada na área central de Juiz de Fora, aos alunos que trabalham em localidades mais distantes, torna-se um desafio enorme cumprir o horário laboral e chegar à escola a tempo, considerando o horário em que o trânsito da cidade se mostra mais ativo e conseqüentemente lento. A coordenação, professores e bolsistas mostram-se solidários e compreensivos em relação a essa demanda, mas

reconhecem que existe uma perda pedagógica aos alunos que constantemente necessitam atrasar ou faltar devido às demandas trabalhistas.

A professora Vanessa relata em sua entrevista essa relação entre o trabalho e o desempenho nas aulas:

“A infrequência e a falta de disposição dos alunos às aulas são hoje a minha maior dificuldade. Eles faltam muito e muitas vezes, quando eles vêm, chegam cansados do trabalho e não se envolvem muito nas aulas, não sei se ocorre o mesmo nas outras disciplinas, mas é o que percebo aqui.” (VANESSA, Entrevista, 2023).

O clima escolar noturno se mostra, atualmente, bastante amistoso. Embora pertencentes a diferentes recortes geracionais, durante o período de observação não foram constatados conflitos entre os alunos, nem em sala de aula e nem nos espaços externos. Durante os intervalos é possível perceber que pequenos grupos se formam ocupando, principalmente a área do estacionamento do Ensino Médio, no entanto, alguns alunos, que já faziam parte da comunidade escolar no segmento EJA antes da ocupação do novo prédio, preferem passar esse momento nos espaços de convivência do prédio antigo, onde se habituaram a ficar.

A equipe de trabalho, compreendida por coordenação, professores, professores-bolsistas, funcionários da secretaria e coordenação, Núcleo de Apoio Escolar (NAE)³³ trabalhadores da limpeza e vigilância, também contribuem por um clima respeitoso no cotidiano escolar da EJA. No espaço de tempo compreendido por esse trabalho de campo, uma Coordenação de Ensino desse segmento encerrou seu tempo previsto de mandato e até que outra chapa se candidatasse ao cargo essa função ficou um longo período sem representação. Tal situação, embora incômoda e geradora de problemas institucionais, foi minimizada graças à equipe anteriormente citada, que se uniu para

³³ O Núcleo de Apoio Escolar (NAE) foi constituído a partir da demanda do Colégio por atendimentos de diversas áreas profissionais, voltadas para a atenção ao desenvolvimento dos alunos. Composto por profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Norteador por um enfoque interdisciplinar de atuação, propõe-se a participar dos processos educacionais nos diferentes segmentos, intervindo nas necessidades que se apresentam, seja de forma contínua, e sistematizada, seja pontual e propositivamente. Fonte: <https://www.ufjf.br/joaoxxiii/atendimentos/nucleo-de-apoio-escolar/> acesso em 17 de setembro de 2023 às 15:50.

que o segmento continuasse funcionando, dentro da maior normalidade possível, até que a nova coordenação assumiu o cargo e as funções a ele destinadas.

A demora no surgimento de uma nova Coordenação de Ensino pode sugerir um descaso da comunidade escolar pela Educação de Jovens e Adultos, no entanto, não é justo assumir tal afirmação por esse fato. Torna-se então necessário elucidar que todos os cargos de gestão do colégio, inclusive a própria direção, passam pelo difícil processo de renovação, uma vez que a maior parte dos professores não se sente a vontade para assumir tais cargos, seja pelo perfil do trabalho a eles impostos ou pelo desgaste físico e emocional presentes nas demandas diárias dessas funções.

Outra característica observada foi a proximidade com a qual a maioria dos professores e professores-bolsistas se relaciona com os estudantes. Afetuosos, os educadores demonstram preocupação e interesse pelas individualidades dos alunos. Mesmo fora de sala de aula presenciei várias conversas em que o trabalho e família dos estudantes eram colocados como tema o que permitia uma aproximação dos mesmos com seus respectivos professores. De fato, a equipe educacional da EJA foi elogiada por todos os alunos entrevistados. Segundo o aluno Pelé,

“O João XXIII é tudo que eu imaginava que seria. A dedicação dos professores é impressionante. Eu acho que se quando eu era menino, tivesse tido professores como esses, hoje eu já seria formado e minha vida seria muito melhor.” (PELÉ, Entrevista, 2023).

Direcionando meu olhar especificamente para o desenvolvimento da Arte na EJA, nota-se imediatamente a diferença dos espaços físicos destinados a essas aulas em comparação a outras instituições públicas da cidade onde trabalhei ao longo de minha experiência docente. O colégio possui três salas de Artes Visuais equipadas com computador e Datashow, pias, armários, bancadas e quadro negro, além de uma “materioteca” abastecida com diversos tipos de materiais artísticos como tintas, papéis, pinceis, canetas, argila, livros, etc. Esses materiais são recolhidos via solicitação feita às famílias, de todos os segmentos, no início de cada ano letivo a partir de uma organização que divide os gastos de forma a igualar o valor atribuído a cada estudante. Essa doação, no entanto, não é obrigatória, mas a adesão tem sido historicamente alta.

A instituição também conta com duas salas de Música, uma equipada com piano e outra com teclado. Ambas também possuem instrumentos de percussão, sopro e cordas, além de quadro negro livros e partituras.

Para as aulas de Dança, o colégio possui uma sala específica para esse fim. Trata-se de um espaço, razoavelmente amplo, com piso revestido por linóleo, espelho cobrindo toda uma parede, barra fixa e aparelhagem de som.

Além dos espaços mencionados, também faz parte das edificações da escola, uma sala ampla com palco e camarim, uma galeria de exposição que se ocupa hora por trabalhos desenvolvidos nas aulas e hora por artistas externos convidados e um laboratório de audiovisual com equipamentos de filmagem e edição. Portanto, em se tratando de espaços e equipamentos, o João XXIII apresenta um ambiente privilegiado dentre as instituições públicas, e até particulares, para o desenvolvimento de práticas artísticas.

Nos dois semestres de observação, o perfil das turmas não se variou bastante, e ao observar os três anos letivos notamos características bem parecidas entre elas: Em todas as turmas, o número de inscritos é inferior ao número de vagas ofertadas, fazendo com que a necessidade de sorteio se torne nula atualmente. No entanto, a escola mantém o padrão de inscrição para sorteio público, e na irrelevância do mesmo, os alunos são avisados da garantia de suas vagas.

A turma que agora ocupa o 1º Ano possui apenas 14 alunos inscritos, mas a maioria deles é bastante frequente às aulas de Arte. No 2º Ano o número de matriculados é maior, com 26 estudantes, mas a presença nas aulas de Arte é bem inferior, não passando o número de 15 alunos por aula. Porém, ao observar a salas de aula onde ministram as outras disciplinas, percebemos que grande parte dos alunos não se destina ao espaço destinado a aula de Arte, como se elessem esse conteúdo como opcional recusando-se a participarem das aulas. Tal atitude, no entanto, não foi observada no semestre anterior, quando a turma ocupava o 1º Ano. Importante ressaltar que as linguagens artísticas se diferem de um ano para o outro, bem como o professor responsável pela mesma. O 3º Ano possui 23 alunos inscritos com cerca de 20 presentes na maior parte dos encontros.

O horário no qual se encontra a aula de Arte é fator determinante para a participação dos alunos. Desde que ingressei a função de orientador dos bolsistas da disciplina, insisto para que essa aula não ocupe nem o primeiro e nem o último horário da jornada, visto que muitos não conseguem chegar no horário estabelecido e um grupo um pouco menor pede para sair mais cedo por causa dos horários de suas conduções para retornarem a seus bairros. Tal requisição é justificada porque a disciplina só possui um encontro semanal e, portanto, quando tal solicitação não é atendida, alguns alunos ficam impossibilitados da participação e avaliação em Arte. No entanto, na EJA, a disciplina Arte não é a única que possui apenas um encontro semanal, o mesmo ocorre com Educação Física, Filosofia, Sociologia e Informática, fazendo com que nem sempre seja possível manter as aulas fora desses horários.

Durante os dois semestres de observação, os horários das aulas de Arte se modificaram bastante. Isso ocorre porque a maior parte dos professores das outras disciplinas são professores-bolsistas ainda com vínculo estudantil com a UFJF, portanto seus compromissos como estudantes devem ser considerados no momento de estabelecer o horário das aulas. A condição de bolsista também gera uma remuneração muito baixa o que faz com que a maioria deles possua outros vínculos de trabalho, o que inadvertidamente também contribui para necessidade de novas adequações no horário. Dada essa realidade, algumas observações, realizadas no primeiro horário, registrou presenças muito pequenas com apenas dois alunos e em alguns casos a ausência total de estudantes, essa última registrada em um dia de chuva forte.

Ao final de meu trabalho de campo todas as aulas de Arte ficaram concentradas no mesmo dia e no mesmo horário. Visto que cada Ano desenvolve uma modalidade artística e cada uma delas possui um professor específico, tal situação não gerou problemas para a realização das aulas. Ao contrário, como as aulas se alojaram no segundo horário da grade do dia, a participação da maioria dos alunos não estava comprometida por suas jornadas trabalhistas ou horários de suas conduções para chegarem ou partirem da escola. Como a parte destinada à observação das aulas já havia sido concluída, essa nova proposta de horário também não limitou minha pesquisa, na verdade ela auxiliou a próxima etapa, quando realizei com alguns alunos selecionados um “Círculo Cultural”, o qual será melhor explicado no próximo capítulo.

Quando o grupo de professores de Arte decidiu pela nova proposta para as aulas na Educação de Jovens e Adultos do CAp. João XXIII, a intenção não foi definir uma ordem hierárquica de conteúdos e sim estabelecer o mesmo grau de importância para todas as linguagens artísticas e, sob o ponto de vista de cada uma delas, conectar o aluno e sua própria cultura ao universo cultural que compõem os diversos saberes artísticos desenvolvidos ao longo da história e suas competências sociais e políticas. Portanto, a escolha de qual linguagem ocuparia qual ano letivo não interferiria no programa ou metodologia pensada pelo professor regente. Dessa forma, analisarei agora as individualidades observadas em cada área de saber artístico sem identificar a qual Ano Letivo tal conteúdo foi submetido.

Diferente da observação realizada nas aulas de Música e Dança, onde o mesmo professor esteve à frente do trabalho nos dois semestres em que concentrei a pesquisa de campo, as aulas de Artes Visuais foram ministradas por dois professores diferentes nesse período, um no segundo semestre de 2022 e outro no primeiro semestre de 2023. Quando essa análise se concentra nos educadores, no item 3.3 dessa dissertação, tornar-se-á evidente a diferença nas trajetórias entre eles desde a graduação até o momento em que se tornaram professores da instituição escolhida como locus dessa pesquisa.

No primeiro semestre em que me coloquei como espectador das aulas de Artes Visuais, o professor, aqui identificado como Saci, estabeleceu como conteúdo programático os caminhos pelos quais as Artes Visuais percorreram ao longo da história, evidenciando as principais rupturas temáticas e formais a fim de estabelecer um diálogo mais aprofundado com a Arte Contemporânea.

Apesar do pequeno prazo para o desenvolvimento de trabalho, visto que, como dito anteriormente, cada ano letivo se concentra em um semestre, Saci demonstrou calma e serenidade para que as aulas fossem momentos participativos para os educandos e que os mesmos pudessem chegar às suas próprias conclusões sobre cada tema abordado. Essas interpretações, por sua vez, eram colocadas em análise por toda turma, a fim de buscar aproximações tanto das leituras individuais, quanto das relações entre as diferentes culturas apresentadas quanto as dos próprios acervos culturais dos alunos.

A maior parte das aulas foi realizada em uma das salas especializadas de Artes Visuais, utilizando a sala de aula da turma somente quando o equipamento audiovisual da sala especializada não funcionou.

Dentre as aulas propostas, destaco algumas onde o foco dessa pesquisa, ou seja, o saber individual do aluno se fez presente como força motriz para o desenvolvimento das proposições do professor. Em uma das primeiras atividades observadas, Saci espalhou sobre mesas organizadas em meia lua, imagens impressas de obras de arte canonizadas na esfera eurocêntrica da história da Arte e pediu que os alunos se movimentassem pelo espaço e observassem com atenção as obras ali expostas. Pediu que enquanto fizessem esse movimento fossem buscando aquelas que já haviam visto antes e quais eram as que mais gostaram. Após esse movimento, o professor solicitou que a turma, em conjunto, procurasse maneiras de agrupar as imagens a partir dos conceitos de “tradicional” e “moderno” intermediando os debates necessários para que os alunos chegassem a um consenso.

Embora utilizasse uma coleção imagética ainda focada na colonialidade europeia, essa atividade possibilitou que os alunos demonstrassem seus respectivos acervos pessoais e colocassem em prática suas próprias interpretações daquilo que observavam. Ao instruí-los no agrupamento dessas imagens, o professor possibilitou com que eles desenvolvessem seus conceitos individuais quanto ao papel da Arte em diferentes recortes históricos, as diferenciações nos aspectos formais e técnicos e as relações sócio-políticas presentes nas obras.

As discussões oriundas dessa atividade perduraram por mais encontros, para que os alunos, através de debates, conseguissem estabelecer as transformações pelas quais a Arte, sob o recorte das Artes Visuais, passou ao longo dos séculos até o início das propostas da Arte Contemporânea. No entanto, a presença rotativa de alunos prejudicou que as discussões tomassem a intensidade prevista pelo professor dentro de um prazo mais curto, pois em alguns casos, a maior parte dos alunos que iniciava uma discussão não estava presente na semana seguinte para dar continuidade à mesma, forçando o educador a reestabelecer o mesmo ponto de partida diversas vezes.

Ao ser indagado sobre a maior dificuldade de se atuar como educador na EJA, Saci destaca que a infrequência é o maior desafio para que os objetivos por ele propostos atinjam a totalidade dos educandos:

“A gente compreende a infrequência, mas veja bem, temos apenas uma aula por semana e às vezes o aluno some por duas semanas. Para

a gente que trabalha com processualidade, percebe que o aluno que esteve ausente fica alheio às discussões que se iniciaram sem ele e isso é muito ruim para formação dele.” (SACI, Entrevista, 2023).

Porém, mesmo com essa dificuldade, as falas dos alunos nas aulas evidenciavam os diferentes repertórios culturais construídos pelas experiências anteriores a entrada no colégio. As participações também demonstravam que aquele espaço era diferenciado para a maioria dos estudantes que experimentavam, pela primeira vez, uma aula de Arte que se baseava no estudo dialógico entre a produção artística mundial e suas próprias experiências em relação às mesmas.

Essa experiência pareceu estimular a participação de muitos que se sentiam a vontade para expressar suas interpretações e preferências em relação aos temas por eles identificados nas obras, e também seu fascínio ou por participar desse formato metodológico, já que muitos, em seus próprios depoimentos, afirmaram não ter tido aulas de Arte em suas experiências escolares anteriores e aqueles que tiveram relataram que essas se limitavam a atividades práticas artesanais.

Obviamente nem todos os alunos apresentavam o mesmo nível de empolgação. Destaco aqui uma jovem aluna cuja participação nas aulas parecia estabelecer um olhar propositadamente crítico em relação à necessidade da disciplina em sua vida acadêmica. A estudante em questão faltou em muitas das aulas observadas e se atrasava em todas as que frequentou. Em uma ocasião específica lembro-me de vê-la na escola desde o primeiro horário, mas que para a aula de Arte se atrasou mais de 15 minutos.

Na atividade aqui relatada, a aluna demonstrou resistência desde a primeira parte da mesma. Enquanto os colegas se movimentavam pela sala observando as imagens, ela se sentou com expressão séria sem participar. Com a insistência de Saci ela deu uma volta rápida pela sala sentando-se novamente em menos de 2 minutos de observação e se manteve em silêncio durante todo o debate que proporcionou o agrupamento das obras por parte da turma.

Nas etapas que seguiram o agrupamento de imagens, nas aulas onde a aluna estava presente, a mesma se mantinha séria e isenta de opiniões. Chamava minha atenção que, por vezes, ela lançava olhares debochados e expressões de desagrado para as falas do professor e dos colegas. Dos momentos em que observei as aulas dessa

turma, naquele semestre, só presenciei uma única vez em que ela tomou a fala, e essa veio em forma de questionamento ríspido ao docente quando esse discutia temas por trás de obras de artistas contemporâneos e a aluna o indagou se aquela era uma aula de Arte ou de Filosofia. Sem demonstrar constrangimento ou ofensa pela fala da aluna, Saci explicou que ao longo da história a Arte não está desligada da sociedade e que a mesma serve tanto como representação da realidade vigente quanto como área com imenso potencial transformador da mesma.

A postura dessa aluna, que no João XXIII se destacou por representar uma minoria dentro do corpo discente, remete a uma situação que se agrava quando o grupo de alunos vai se tornando mais jovem. Embora, como professor de Arte no segmento EJA, já tenha enfrentado resistência por parte do alunado em outras instituições, a questão da maturidade dos estudantes se relaciona diretamente com a postura dos mesmos em relação aos conflitos entre suas expectativas e a realidade encontrada no retorno a educação formal.

No início de minha carreira como professor de Artes Visuais na rede municipal de Juiz de Fora enfrentei a dificuldade de se ministrar na EJA aulas de um conteúdo que os alunos consideravam desnecessário à sua formação. Essa resistência à disciplina, no entanto se apresentava de forma diferente em cada recorte geracional. Os alunos mais jovens pouco haviam experimentado das práticas arte-educativas e quando o fizeram a mesma era associada a trabalhos infantilizados sem aprofundamento nos conceitos desenvolvidos pela Arte ao longo da história. A resistência deste grupo se manifestava em forma de indisciplina ou críticas agressivas tais quais as relatadas sobre a aluna observada no trabalho de campo dessa pesquisa.

Os alunos mais velhos, acima dos 25 anos, por sua vez, demonstravam sua resistência através da ausência nas aulas ou da não participação nas atividades propostas. Essa situação era muito difícil de contornar visto que a escola em questão não atribuía nota ao conteúdo Arte, impossibilitando a responsabilização dos alunos que não participassem. Em diálogo com os mesmos me era explicado que o cansaço de um dia de trabalho e a pressa pela diplomação, com a qual se buscava emancipação social, fazia com que os alunos dedicassem a energia restante às disciplinas por eles consideradas como “importantes” para o cumprimento de seus objetivos.

Os alunos acima de 65 anos, que na época representavam um número substancial de estudantes, eram em sua maioria pessoas que nunca haviam frequentado a escola formal e, portanto não eram alfabetizados. Seu objetivo primário era evidente: Aprender a ler para melhor se comunicar com o mundo ao qual cresceram e sempre se sentiram excluídos. Embora simpáticos e ávidos por aprender coisas novas, mesmo nesse grupo existiam aqueles que não entendiam a necessidade das aulas de Arte e educadamente me perguntavam se eu poderia escrever algo no quadro para que eles copiassem, pois entendiam que aula era somente aquilo que envolvia escrita, leitura ou operações matemáticas.

Em todas as situações acima relatadas, o afastamento do programa de Arte da vida cotidiana dos alunos pareceu determinante para o desinteresse dos mesmos em relação a uma aula que não parecia trazer nenhum benefício ao processo de aprendizagem e a seus objetivos individuais ao retornarem para educação formal. Tornou-se evidente para mim que a forma mais efetiva de se concretizar os objetivos da educação formal na EJA parte da criação de uma metodologia própria, pensada exclusivamente para esses indivíduos, e não uma mera adaptação daquilo que é desenvolvido para crianças e adolescentes. Mais do que isso, em um projeto intitulado “Noite de Talentos” desenvolvido por mim para alunos da EJA do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEM, pude vivenciar as potencialidades de trazer ao foco das discussões educacionais as experiências e saberes individuais vivenciados pelos estudantes desse segmento.

Fotografias 9 e 10 – Projeto “Noite de Talentos” no CEM



Fonte: Acervo pessoal (2001 – 2002)

A realidade encontrada nessas experiências se difere da posta no Colégio João XXIII hoje por diversos fatores, dentre eles é nítido perceber que a presença de uma equipe de professores com formação específica em determinadas linguagens artísticas contribuí para que a defesa, frente à comunidade escolar, do componente Arte, não se faça solitária e ganhe força em um discurso coletivo em prol da valorização e da ampliação dessa área de saber.

Outra inegável vantagem é o regime de dedicação exclusiva a qual os professores desse CAP estão amparados. Diferente dos profissionais de outras redes, nossa equipe não possui a necessidade de transitar entre várias escolas para completar a carga horária necessária, visto que os tempos escolares para as aulas de Arte são historicamente curtos na grade curricular. Isso possibilita com que concentremos nossos esforços na busca por capacitação contínua e desenvolvimento de projetos metodológicos que visem a constante melhoria da prática na Arte-Educação.

Finalmente, a própria história da Arte-Educação no João XXIII, discorrida anteriormente, estabeleceu um espaço em que a Arte está presente em todas as etapas da formação escolar e em todos os segmentos de ensino, o que auxilia na caracterização de disciplina obrigatória e de, pelo menos em teoria, igual importância das demais. Com

isso, o aluno matriculado na EJA dessa instituição tende a perceber que a não participação efetiva nas atividades propostas pode gerar dificuldades para que a diplomação desejada seja alcançada. Tal percepção está muito distante da ideal para que os alunos participem das aulas, no entanto a partir dela conseguimos estabelecer importância para o conteúdo e assim desenvolver os objetivos da disciplina no segmento.

Ainda sobre as observações das aulas de Saci, destaco aqui a participação do bolsista de PIDEJA selecionado para o acompanhamento das aulas de Artes Visuais. Cabe aqui frisar, que tal participação é extremamente diferente da observada em anos anteriores quando eu era responsável pela orientação dos bolsistas. À época, todas as disciplinas eram ministradas por bolsistas orientados por professores efetivos, portanto a referência dos alunos como professor da turma era o bolsista. Minha participação prática nas aulas, junto com o professor Nelson Faria, com quem eu dividia a orientação, caracterizava-se por apresentar os professores bolsistas a cada início de semestre, participar de aulas práticas quando os bolsistas solicitassem nossa presença por alguma dificuldade específica ou porque julgassem importante nossa experiência em alguma atividade planejada, ou na montagem de exposições dos trabalhos realizados em aula.

Atualmente, estabelecemos que nas aulas de Arte os bolsistas tenham a função de aprendizes e colaboradores, sendo o professor a principal referência dos alunos. O corte de verbas educacionais, ocasionado nos anos de governo Bolsonaro, também limitou o número de bolsistas para apenas um, sendo esse responsável por acompanhar todas as aulas ao lado do professor, auxiliar nas montagens e execução das mesmas, preparar materiais solicitados pelo docente e assumir a função de regente da turma em momentos específicos, orientado pelo docente, a fim de colocar em prática os aprendizados do programa na formação do futuro professor.

Na ocasião que aqui relato, ao bolsista foi solicitado trazer a discussão a cerca do vídeo “Isto é Arte?” que traz a fala do Professor de Filosofia Celso Favaretto realizada em congresso produzido pelo Instituto Itaú Cultural em 1999 e disponível na plataforma digital Youtube. No vídeo em questão, Favaretto discursa sobre o conceito de belo na história da Arte trazendo principalmente as rupturas que tal conceituação vai sofrer no advento da Arte Moderna e posteriormente na Arte Contemporânea.

Figura 1 – Vídeo do Youtube “Isto é Arte?”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=D1HfPkvwDU8> acesso em 18 de maio de 2023

A intenção de Saci ao selecionar esse vídeo foi a de introduzir a estética da Arte Contemporânea aos alunos para que os mesmos começassem a identificar as questões que permeiam esse movimento, ao mesmo tempo em que trabalhassem seus próprios conceitos e (pré)conceitos sobre o tema.

O bolsista fez uma breve introdução ao vídeo estabelecendo a importância dos conceitos lá trabalhados para a compreensão da Arte Contemporânea. Após a exibição ele pediu que os alunos contassem suas impressões. Inicialmente o debate foi muito profícuo porque o primeiro aluno a se manifestar possuía grande interesse nas Artes Visuais, sendo ele mesmo um artista amador. O aluno levantou as questões sociais presentes em diversas obras cotidianas que compunham seu acervo cultural e definiu um papel político para Arte que vai muito além da mera apreciação. O bolsista soube aproveitar bem a fala do aluno estabelecendo um diálogo entre elas com algumas de Favaretto presentes no vídeo.

No entanto, quando questionado por outra estudante, que indagou sobre a possibilidade de qualquer coisa que ela fizesse ser Arte, o bolsista teve dificuldade na formulação de sua resposta. Aparentemente surpreso com a pergunta, ele formulou exemplos confusos sobre o que define uma ação como ação artística. Pela experiência tanto em sala de aula quanto na pesquisa em Arte, consegui perceber a intenção do bolsista, mas observando a turma, ficou evidente que as explicações traziam mais

dúvidas do que soluções. Felizmente a presença de Saci possibilitou que ele assumisse a discussão e essas falas fossem melhor explicadas através de exemplos mais palpáveis para os estudantes.

Esse exemplo reforça luta de um pequeno grupo de professores do colégio que ainda insiste na responsabilização das aulas pertencerem aos professores em todas as etapas do processo educacional. Os bolsistas, em sua maioria, ainda se encontram na graduação, tendo pouca bagagem de experiência frente à prática docente. Por ser um colégio de aplicação, o João XXIII ocupa um lugar de referência quanto às propostas de ensino e, portanto deve estar sempre preocupado com a qualidade de seu trabalho em todas as esferas, o que visivelmente não ocorre no segmento EJA.

É fato, e já foi relatado antes nessa dissertação, que o trabalho da maioria dos bolsistas é excelente e otimizado pela vontade individual dos mesmos na busca por adaptações metodológicas que os auxiliem a alcançar das melhores formas os objetivos traçados por cada disciplina. Porém, estabelecer tal função a um estudante de graduação e remunerá-lo com bolsas de valores muito baixos depõe contra a instituição e a valorização do trabalho docente.

A observação das aulas de Saci, e sua atuação como orientador do bolsista de Artes Visuais, personifica a importância da permanência da bolsa para que novos profissionais encontre uma formação prática em um segmento ainda pouco explorado nas pesquisas da Arte-Educação, sem com isso estabelecer uma responsabilização desproporcional à remuneração ofertada a esses graduandos.

No início do 1º semestre de 2023, com a troca de turma nas aulas de Artes visuais, houve também a mudança da professora responsável que identificaremos como Bárbara. A educadora em questão optou por concentrar, no curto espaço de tempo que teria para desenvolver o conteúdo concentrado em apenas um semestre, os encontros da disciplina na percepção crítica da Arte Contemporânea, entendendo que a partir dela é possível traçar relações práticas com a realidade social dos alunos e discorrer sobre as leituras individuais dos mesmos quanto a diferentes questões levantadas pelos artistas contemporâneos selecionados por ele.

Bárbara chama atenção pela escolha decolonial nos artistas selecionados para as aulas. Fugindo do padrão canonizado pela academia, a professora não concentrou suas

aulas no eixo EUA – Europa que domina o currículo escolar não só na Arte, mas também na maior parte das disciplinas lecionadas. Ao contrário, os encontros semanais foram marcados pelas discussões e práticas provocadas por artistas como Ernesto Neto, Inés Verdugo e Jota Borges, que representam o Sul Global, aproximando, dessa maneira, os temas por eles desenvolvidos com a realidade vigente do público da EJA.

A decolonialidade se apresenta como uma alternativa para desconstruir padrões e conceitos impostos aos povos historicamente subalternizados e oprimidos, valorizando não só os indivíduos, mas também os grupos e movimentos silenciados (negros, indígenas, feministas, LGBTQIAPN+, etc.) em prol de uma cultura eurocêntrica que ocupa maior prestígio entre os bancos acadêmicos. Para Walter D. Mignolo (2003) um dos objetivos do pensamento decolonial é “reinscrever na história da humanidade o que foi reprimido pela razão moderna, em sua versão de missão civilizadora ou em sua versão de pensamento teórico negado aos não-civilizados”. (MIGNOLO, 2003, p. 158).

Um exemplo de como Bárbara desenvolve sua metodologia foi através de uma atividade, que se dividiu em várias partes, iniciada com a investigação oral sobre a casa dos educandos. Mais do que querer saber sobre como era, fisicamente, a construção onde eles viviam, a educadora queria saber o que para eles representava um lar. Embora, inicialmente tímidos, palavras como “abrigo”, “família” e “lar” surgiram entre os alunos mais participativos.

Bárbara então propôs que os educandos desenhassem, da forma como conseguissem, suas próprias representações do que eles conceituam como casa. Consciente de que a maioria dos alunos não possui grande prática com desenho, a educadora não buscava uma construção plástica dentro de padrões estéticos realistas, e sim uma interpretação visual dentro de seus próprios repertórios práticos e memoriais. No entanto, foi impossível ignorar o trabalho de um aluno, cujo desenvolvimento pessoal na arte do desenho, trouxe profunda admiração dos colegas e da professora.

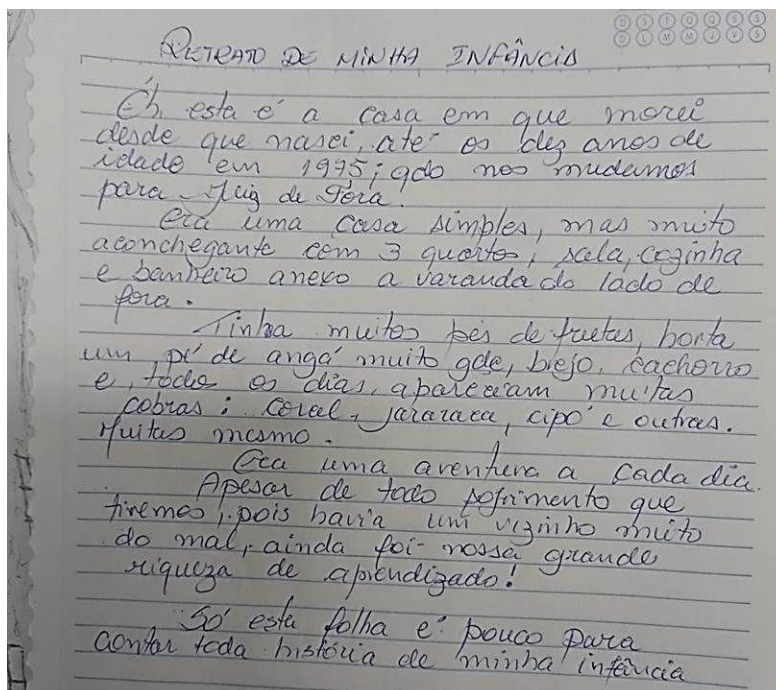
Desenho 1 – Primeiro lar



Fonte: Criação realizada na aula de Arte do Colégio de Aplicação João XXIII por estudante, acervo pessoal (2023)

Além do desenho, o aluno trouxe um texto que trazia muito de sua história e seu posicionamento em relação à casa por ele desenhada.

Texto 1 – Retrato de Minha Infância



Fonte: Criação realizada na aula de Arte do Colégio de Aplicação João XXIII por estudante, 2023 – acervo pessoal

Na perspectiva da valorização individual daquilo que o aluno já vinha desenvolvendo fora do ambiente escolar, Bárbara exaltou tanto a imagem quanto o texto por ele apresentado, mas também chamou atenção para o trabalho desenvolvido por outro educando, que mesmo com um desenho mais simples, anexou elementos além da edificação construída como o entorno da casa e também a família que a ocupa, conforme observa-se na figura abaixo, onde, de fato a casa ocupa um lugar de menor destaque dentro da composição, o que sugere um entendimento mais ampliado da palavra “Lar”.

Desenho 2 - Sítio



Fonte: Criação realizada na aula de Arte do Colégio de Aplicação João XXIII por estudante, acervo pessoal (2023)

Aproveitando as diferentes visões sobre o tema e a variedade técnica na produção de imagens, na aula seguinte Bárbara trouxe a representação de casa a partir de uma serigrafia do artista contemporâneo português Pedro Cabrita Reis, fazendo um paralelo com imagens de ocas indígenas brasileiras a fim de discutir entre os pontos de vista europeus e dos povos originários.

Arte 1 – Sem título – Pedro Cabrita Reis (2017)



Fonte: <https://www.invaluable.com/auction-lot/pedro-cabrita-reis-serigrafia-97-c-1bb44f983f> - Acesso em 07 de junho de 2023

Fotografia 11 - Oca dos índios Kuikuro do Alto Xingu (2021)



Fonte: <https://caubr.gov.br/bienal-de-veneza-brasil-apresenta-videoinstalacao-com-oca-indigena/> acesso em 07 de junho de 2023

Longe de se adentrar na arte europeia, a intenção de Bárbara foi de estabelecer um olhar crítico e comparativo, entre diferentes sujeitos que habitam a contemporaneidade, a cerca da moradia e os elementos que compõem a forma como povos distintos ocupam o mundo.

Ao provocar nos alunos o quanto as produções artísticas projetadas, os mesmos relataram que o elemento principal da serigrafia é a representação gráfica da casa, enquanto a oca os levava à interpretação do coletivo, por se tratar de uma construção de grande proporção pensada para a habitação de muitas pessoas. A partir daí, a professora trouxe novos conceitos do que a casa representa em diferentes culturas, em especial às dos povos originários do Brasil.

Há alguns anos Bárbara fez uma imersão entre o povo do Parque Indígena do Xingu³⁴ onde conviveu e estabeleceu laços com essa rica cultura que traz em si costumes bem diferentes dos quais nos acostumamos e uma relação com a moradia que se distingue bastante daquelas estabelecidas nos centros urbanos. Ao apresentar fotos dasocas desses e outros povos indígenas, a educadora não se furtou em relatar o recém-divulgado caso de abandono sanitário que resultou na morte de 122 yanomami, sendo 54% deles crianças e adolescentes, vítimas de doenças infecciosas como pneumonia e doenças diarreicas³⁵. Abandono este consequente do avanço ilegal do garimpo ignorado pelo governo Bolsonaro durante toda sua gestão. Bárbara justifica tais relatos em suas aulas explicando que a Arte nunca esteve dissolvida da realidade social a qual se via atrelada e que a Arte Contemporânea, particularmente, se identifica através de uma postura crítica frente à sociedade vigente.

Após extenso debate, na semana seguinte, a educadora trouxe uma nova interpretação artística da moradia e seus significados a partir da projeção da obra “Casa de Rapadura” (2018) da artista Guatemalteca Inés Verdugo.

³⁴ O Parque Indígena do Xingu localiza-se na região nordeste do Estado do Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira. Em seus 2.642.003 hectares abriga os povos Aweti, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Trumai, Wauja e Yawalapiti. Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu> acesso em 17 de setembro de 2023 às 14:57.

³⁵ Fonte: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/05/23/terra-yanomami-registra-122-mortes-de-indigenas-em-quatro-meses-de-emergencia-na-saude-54percent-sao-de-criancas-e-adolescentes.ghtml> acesso em 07 de junho de 2023 às 13:42.

Arte 2 - Casa de Rapadura - Inés Verdugo (2018)



Fonte: <https://universes.art/de/paiz-biennale/2018/photo-tour/ines-verdugo-2> acesso em 22 de maio de 2023

Já na análise visual da obra, a professora traz a tona, inicialmente a quebra de paradigma entre o fazer artístico contemporâneo e aquilo que os alunos trazem em seus repertórios como produção artística. Acostumados a enxergar a Arte apenas do ponto de vista tradicional que elege o desenho, a pintura e a escultura como os pilares das Artes Visuais, os estudantes tendem a desconsiderar o artesanato, o design, o grafite, entre outras manifestações como expressões artísticas de grande potencial estético. No caso, uma instalação artística torna-se ainda mais distante do conhecimento prévio construído pela maioria deles.

Bárbara explica que a instalação artística permite que o espectador ultrapasse o distanciamento físico da obra e a partir desse movimento estabeleça também uma aproximação com a visão do artista sobre aquilo que impulsionou sua criação. Posteriormente Bárbara estabelece a ligação entre a obra e o discurso de Inés Verdugo que afirma que o lar é o primeiro universo do indivíduo, com a capacidade de guardar lembranças, pensamentos e imagens. A partir do diálogo sobre o lar e as referências dos alunos sobre o mesmo, a professora solicitou que os alunos, divididos em pequenos

grupos, fizessem análises textuais de diferentes obras de Arte Contemporânea a fim de buscar leituras distintas utilizadas em debates posteriores. Tal dinâmica se mostrou extremamente profícua para a troca de saberes e ampliação do repertório cultural dos educandos, proporcionado por suas próprias interpretações daquilo que observavam.

Importante ressaltar que o período observado trata-se da primeira experiência de Bárbara como docente da EJA no CAp. João XXIII e, portanto, o primeiro contato com a realidade particular apresentada nessa instituição. Ainda assim, dada a vasta experiência externa com a docência, a professora soube definir com extrema eficiência um plano de trabalho que trouxe aos alunos experiências ricas com o universo da Arte e a aproximação do que era desenvolvido em sala com suas próprias histórias, tornando o aprendizado mais rico e com finalidades críticas sociais evidentes. Além disso, Bárbara não se mostrou presa ao próprio planejamento, aproveitando, como relatado anteriormente, situações trazidas pelos educandos, não se furtando em alterar atividades previstas ou o tempo para resolução delas, caso entendesse que tais alterações potencializassem seus objetivos originais.

Ao final da observação das aulas de Artes Visuais ministradas por Saci e Bárbara é possível estabelecer grandes diferenças entre os dois, mas ambos demonstraram, cada qual a sua maneira, valorizar aquilo que os alunos trazem de suas próprias bagagens culturais. As turmas por eles trabalhadas traziam características semelhantes, mas a forma de participação com cada educador era diferenciada.

Nas aulas ministradas por Saci, notei que os alunos se sentiam mais à vontade em exercer suas oralidades durante as aulas, participando mais dos debates propostos e apresentando uma atmosfera mais descontraída aos encontros. Talvez isso refletisse a própria conduta de Saci, professor mais jovem com dinâmica mais serena em sala de aula. No entanto, essa mesma turma mostrou menos disposição na realização das atividades práticas.

Ao contrário, as atividades práticas propostas por Bárbara traziam mais empenho e menos resistência por parte de seus alunos, enquanto os debates orais necessitavam de maior provocação por parte da educadora, que conseguiu a participação dos discentes, mas de maneira menos fluida do que a observada nas aulas de Saci. Também aqui é possível supor que a forma como os alunos enxergam a professora faça diferença no ambiente de sala de aula. Embora acolhedora e profundamente educada, Bárbara

apresenta uma postura mais séria se comparada a Saci e traz um discurso mais formal e acadêmico, apesar de se utilizar de artistas decoloniais.

Na diferenciação dos dois profissionais acho importante ressaltar que ambos contaram com o mesmo bolsista no apoio as suas atribuições, e a relação observada entre eles também trazia diferenças quanto à forma de orientação. Conforme relatado no Item 1.3 dessa dissertação, o bolsista em questão é mais velho do que ambos os professores, no entanto sua postura frente ao trabalho docente é a de um aprendiz inexperiente.

Segundo minha observação, Saci parece ter estabelecido um contato mais intimista com o Bolsista, onde as trocas de ideias faziam-se mais informalmente nos momentos anteriores e posteriores às aulas. Ainda assim, o professor oportunizou momentos em que as aulas fossem ministradas pelo bolsista com sua presença constante e auxílio sempre que esse se fizesse necessário.

Já a impressão obtida da orientação de Bárbara sugere que a educadora determinou uma relação de mentoria com o bolsista, dedicando horários específicos para a formação do futuro professor. Para a docente era importante que o bolsista entendesse todo o processo metodológico desenvolvido e demonstrasse segurança no mesmo para que só depois assumisse o comando das aulas. Esse momento, no entanto, não ocorreu durante o tempo em que mantive minha observação.

Nas palavras do próprio bolsista, durante a entrevista semiestruturada com ele realizada, o mesmo traça uma relação entre a experiência com os dois professores:

“O Saci é para mim um excelente profissional e ele me dá mais abertura prática. Como se colocasse o timão em minha mão e me deixasse tocar o barco. A Bárbara já tem um cuidado maior. Sempre que tenho dúvidas em relação a alguma atividade da EJA ou mesmo algum trabalho que preciso realizar na faculdade eu a envio uma mensagem por whatsapp e ela sempre sugere melhorias em minhas práticas. Para mim, cada um a sua maneira, os dois são excelentes.” (BARROS, Entrevista, 2023).

Os exemplos por mim escolhidos para compor essa dissertação a respeito das aulas de Artes Visuais na EJA ministradas tanto por Saci quanto por Bárbara demonstram que, pelo menos nessa modalidade artística, a experiência e os saberes

individuais dos educandos desse segmento têm sido levados em conta durante o processo metodológico dos professores. Embora de maneiras distintas, ambos os educadores se esforçaram para valorizar as individualidades presentes em sala de aula e elevar os conhecimentos pré-adquiridos a um grau de importância no processo de educação formal que os próprios alunos não julgavam possível.

A observação realizada nas aulas de Dança também acompanhou dois semestres e conseqüentemente duas turmas, mas ao contrário do que foi observado nas aulas de Artes Visuais, não houve alteração da professora responsável pelas aulas, que aqui será identificada como Água-viva. De todos os professores observados e entrevistados, P3 é a única profissional não efetiva no quadro do Colégio de Aplicação João XXIII, trabalhando em regime de contrato na instituição.

Por minha experiência no colégio, supus que Água-viva seria a educadora que enfrentaria os maiores desafios na realização do trabalho no segmento. Tal suposição veio do fato de que a linguagem Dança foi a última incorporada dentre as demais linguagens artísticas desenvolvidas no colégio, e pouco foi experienciada pelos alunos já que a chegada da professora efetiva, que ocupou tal cadeira, foi atravessada pela pandemia de COVID 19, fazendo com que a maior parte desse trabalho fosse realizado de forma online. Embora a professora efetiva do cargo, tenha conseguido fazer uma boa adaptação de sua metodologia nas turmas do ensino regular, o que se observou na EJA foi um esvaziamento dos encontros online substituído por materiais didáticos entregues fisicamente aos alunos e devolvidos à escola com tarefas voltadas exclusivamente para estudos teóricos sem a presença de práticas na área.

Outro motivo que me levou a crer na dificuldade de se realizar uma metodologia eficaz em Dança vem do preconceito enfrentado por essa linguagem pela sociedade machista a qual estamos inseridos, que relaciona a prática dessa modalidade artística ao gênero feminino, gerando estranhamento e até discriminação aos homens que a praticam. Como professor que já acumula muitos anos na função, tenho convivido com esse preconceito de perto e posso relatar momentos em que ele se tornou evidente dentro e fora do João XXIII.

Há mais de 10 anos quando atuava na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, fui professor em uma associação sem fins lucrativos, chamada “Amigos do Equilíbrio” que desenvolvia, em parceria com a prefeitura, oficinas artísticas para alunos de escolas

municipais no contra turno de suas aulas. À época, além de professor de Arte, cedido pelo município, para atuar em tais oficinas, eu também ocupava a função de diretor de projetos da associação, sendo comum receber responsáveis interessados no trabalho e lhes explicar como ele era desenvolvido. Lembro-me de uma vez em que um homem, na faixa dos 40 anos, queria saber em quais cursos ainda existiam vagas para que ele trouxesse o filho. No que eu respondi que o filho poderia fazer aulas de Teatro e Dança ele me perguntou se não havia um curso para meninos. Respondi novamente que o filho poderia se matricular em Teatro e Dança e que as aulas eram para todos os gêneros. Nesse momento o homem disse que não gostava muito de Teatro, mas que o filho dele NUNCA faria dança. Perguntou-me então, de forma mais enfática e agressiva, se não oferecíamos aulas para HOMENS como Judô ou Karatê, o que eu respondi negativamente explicando que se tratava de um projeto de artes e não de artes marciais. Ele então se retirou e nunca chegamos a conhecer o adolescente para quem ele buscava um curso.

Como professor do CAp. João XXIII também presenciei o sexicismo presente no imaginário de nossa sociedade quanto a Dança. Embora essa linguagem tenha sido contemplada nas aulas de Arte há relativamente pouco tempo, a modalidade já existe no colégio há muitos anos através de projetos de extensão e nas aulas regulares de Educação Física, onde ela é trabalhada a partir do ponto de vista das culturas corporais. No projeto de extensão denominado “Dança no João” era evidente a falta de participação masculina, tanto de alunos da escola quanto de fora dela, ao longo dos anos. Já nas aulas de Educação Física, que fazem parte da grade obrigatória curricular e, portanto aos alunos não é dada a escolha de não participar, por vezes presenciei a indisposição de meninos em envolver-se nas atividades propostas. Destaco uma reunião de pais em que eu estava presente e que no momento em que foi dada a palavra para que os responsáveis dos alunos fizessem perguntas, um homem se manifestou reclamando da obrigatoriedade de que seu filho frequentasse aulas de dança alegando que ele mesmo não faria se fosse aluno da escola. Insistiu inclusive que as aulas de Educação Física existem para que os alunos joguem bola e não fiquem rebolando.

Esses são apenas poucos exemplos dos vários por mim presenciados que demonstram os preconceitos de uma sociedade machista e sexicista contra a modalidade Dança quando essa também é desenvolvida para homens. Portanto, minha previsão de resistência às aulas dessa modalidade no segmento EJA se justificava por tratar de um

público já adulto, com muitos homens nas turmas, e por já existir certa rjeza desse público contra as aulas de Arte, em qualquer linguagem artística, no entendimento equivocado de que seu estudo não contribui para os objetivos dos alunos que buscam a Educação de Jovens e Adultos.

Para minha feliz surpresa, porém, a realidade observada nas aulas de Água-viva foi bem diferente da que eu estava prevendo. Nas duas turmas observadas ao longo de dois semestres pude perceber que a participação e empenho dos alunos se mostraram bastante satisfatórios e constantes durante todo o período letivo. Embora mista em termos geracionais, as turmas apresentavam um excelente convívio entre eles, mantendo sempre um clima íntimo e divertido nas aulas, que parecia contagiar a professora, que por sua vez, se apropriava dessa energia para gerar condições do trabalho em Dança fluir.

Das dificuldades observadas, a que se apresentou de forma mais evidente para mim foi quando as aulas estavam alocadas no 1º horário da grade, gerando a já comentada situação de esvaziamento nas aulas devido a impossibilidade de muitos alunos em chegar a escola às 18:30. No entanto, não foi essa a maior dificuldade relatada por Água-viva quando eu realizei a entrevista com ela. A educadora trouxe uma situação ocorrida em uma turma anterior as que observei em meu trabalho de campo:

“Eu tive outra turma de EJA esse ano e era muito diferente. Eram mais mulheres e a maioria evangélica, pouquíssimos homens. Eu não cheguei a dar aulas práticas nessa turma porque eu tinha certeza que não ia rolar. Mas pode ser que eu é que não soubesse mesmo como fazê-los participar. Como pedir para uma mulher de saia cumprida para sentar no chão? Complicado demais por causa do íntimo dela. Não tem como. E nem pedir para vir com outra roupa adiantaria porque ela não viria. E aí com essa turma a gente fez os gestos e fez discussão teórica.” (ÁGUA-VIVA, Entrevista, 2023).

Essa fala demonstra exatamente o tipo de relação entre aquilo que pretendemos desenvolver em nossas aulas de Arte e aquilo que moldou a cultura individual de nossos alunos da EJA. E é justamente esse “confronto” que impulsiona essa pesquisa.

Consciente de que a Dança vem se manifestando de diferentes maneiras, através de estilos diversos e em locais dessemelhantes na vida dos alunos, e que o objetivo do

ensino de Dança na escola é o de fomentar a Arte através do corpo, trabalhando a expressividade e as relações entre movimento, espaço, ritmo e dinâmica, Água-viva desenvolveu um currículo focado no estudo e desenvolvimento prático dos fundamentos da Dança Contemporânea, estilo em constante transformação, que não se limita a um conjunto de técnicas específicas, abrangendo assim uma variedade de gêneros, ritmos, formas e performances. Dessa maneira, torna-se possível valorizar e até incorporar as experiências trazidas pelos alunos nas práticas educacionais.

A educadora Isabel A. Marques (1997) defende a Dança como área de conhecimento específico e direciona à Dança-educação o papel de desenvolver parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos dessa modalidade artística, para ela

“A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/atraves da dança com seus alunos(as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.” (MARQUES, 1997, p. 23).

Nesse sentido, e fazendo uma aproximação entre a Dança e a realidade social dos educandos, Água-viva orientou a dinâmica de muitas de suas aulas criando pequenas coreografias em sala com base na memória corporal individual de cada aluno. Dentre as aulas por mim presenciadas, chamou-me atenção a participação dos alunos uma vez que eram provocados por perguntas disparadoras como “O que te move?” ou “Quais cicatrizes você carrega?”. Portanto, antes que desenvolvessem qualquer movimento no intuito da prática em Dança, os alunos se viam compartilhando suas próprias experiências, de forma muito tranquila e tendo o limite da própria intimidade regulado por eles mesmos. Essa dinâmica inicial pareceu estimular a participação mesmo dos mais tímidos quando as aulas passam para um momento de maior atividade prática e os corpos precisam se movimentar através de uma intenção estética.

As práticas corporais também traziam elementos disparadores que remetiam ao cotidiano particular de cada educando. Partindo dos estudos de Rudolf Laban (1978), que defende a interiorização das qualidades dos movimentos a fim de torna-los orgânicos e a partir disso optar por aqueles que melhor expressam as intenções do

sujeito dançante, Água-viva relacionou tais qualidades aos movimentos habituais que produzimos ao longo de nossas jornadas sem que prestemos atenção a eles.

Para Laban (1978), pesquisador, coreógrafo e bailarino eslovaco considerado um dos maiores teóricos da Dança do século XX, os movimentos são compostos por quatro categorias: expressividade, espaço, forma e corpo. E é na combinação desses elementos que toda movimentação, artística ou não, se produz.

Após explicitar tais qualidades do movimento, a educadora solicitou que os alunos criassem, ao longo de várias aulas, pequenas composições coreográficas, ora individuais e ora em grupo, em que representassem situações específicas de seu dia a dia. Dentre elas cito “Por quais lugares você passa para chegar à escola?”, “Quais movimentos você sempre usa em seu trabalho?”, e “Represente diferentes locais da escola através do movimento”.

O resultado de tais provocações traziam momentos de descontração sem perder o foco da aprendizagem pretendida, mas mais do que isso, revelou talentos para as artes corporais, tanto na Dança quanto no Teatro, em alunos que talvez não tivessem outro espaço dentro da instituição para demonstrá-los. Porém, o resultado que mais chamou minha atenção foram os diálogos gerados a partir das criações. Foi possível perceber a relação que os alunos fazem com a escola, o trabalho, o local onde moram e principalmente com o próprio corpo. Puderam então enxergar as potencialidades da Arte em expressar tudo àquilo que nos move tanto figurativamente quanto literalmente, no caso dessas aulas, a partir do próprio corpo.

Outro aspecto, que julgo positivo, observado nas aulas de Água-viva foi o resgate de danças populares brasileiras incorporadas às composições contemporâneas na sala de aula. Destaco entre elas o “Jongo”, dança de origem africana, mas que sofreu fortes características regionais no território brasileiro onde é praticada em quase todos os Estados do país, e o “Coco de Roda” uma dança nordestina muito rica em poesia, ritmo e expressões corporais com nítida influência africana, tanto no ritmo quanto nos movimentos, mas também com forte contribuição indígena na estrutura da mesma.

Embora não tenha praticado com os alunos nenhuma coreografia exclusiva de tais estilos, a educadora aproveitou movimentos próprios de tais danças na exemplificação das qualidades do movimento previstos em seu programa curricular. No

entanto, a potência de tais escolhas está na aproximação do conteúdo programático com as diretrizes da Lei 10.639/03 que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", aproximando os educandos, em sua maioria pretos e pardos, da conscientização da riqueza cultural de suas próprias raízes.

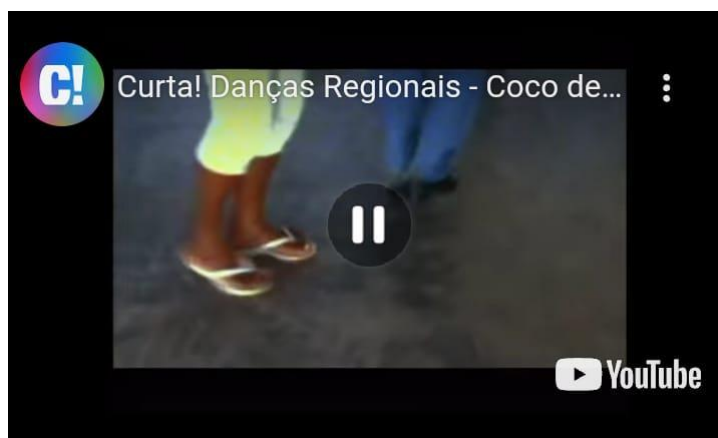
Os estilo de dança “Jongo” foi introduzido aos alunos através do documentário “Jongo – Levanta Povo” (2015) dirigido por Felipe Scapino e Toninho Macedo e o “Coco de Roda” a partir do vídeo “Curta! Danças Regionais – Coco de Roda” (2014) dirigido por Isabela de Castro, ambos disponíveis na plataforma Youtube e projetados na sala de aula das turmas, visto que a sala de Dança não possui aparelhagem para tanto.

Figura 2 – Vídeo do Youtube “Jongo – Levanta Povo”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=wwEjw1vvn68&feature=youtu.be>
Acesso em 13 de junho de 2023

Figura 3 – Vídeo do Youtube “Curta! Danças Regionais – Coco de Roda”



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=G1_Bz6yg9Wo Acesso em 13 de junho de 2023

Os vídeos foram seguidos de aulas expositivas sobre o tema abrindo espaço para que os educandos relatassem suas impressões e opiniões a cerca do que assistiram. O “Coco de Roda” tratava-se de uma novidade para todos, mas as raízes negras e indígenas presentes em sua composição pareceram chamar atenção pelo nacionalismo manifestado e valorizado pelo produto visual exposto. O “Jongo” já era conhecido por alguns, mesmo que sem muita intimidade com o assunto, mas não houve manifestações desrespeitosas pelo estilo e suas características religiosas, ao contrário, a turma mostrou-se interessada pelo conhecimento ali contido.

De uma forma geral, as aulas observadas nos dois semestres apresentaram poucas adaptações em relação ao conteúdo e metodologia aplicada, uma vez que também as turmas demonstraram um perfil muito semelhante entre elas. Embora iniciante na docência, Água-viva demonstrou enorme compromisso em fazer de suas aulas momentos de considerável importância para a formação acadêmica dos alunos da EJA. A professora conseguiu superar as dificuldades impostas pela timidez e preconceitos presentes, em diferentes níveis, em seu público de trabalho e fazer com que cada um colaborasse, a sua maneira, para que os encontros fossem proveitosos e agradáveis.

Em relação à valorização do saber individual dos alunos, tema dessa dissertação, é importante assumir que ao definir as vivências corporais cotidianas como disparadores dos conceitos pretendidos em Dança, foi possível conhecer um pouco mais das experiências individuais dos educandos, gerando assim uma aproximação importante entre os conteúdos trazidos pela escola e a vida particular dos mesmos.

Também se mostrou extremamente eficaz a apresentação de novos estilos de dança que valorizam a própria identidade nacional dos alunos. Porém, creio relevante ressaltar que o universo da Dança faz parte do repertório cultural da maior parte dos educandos em suas diversas linguagens. Por isso, imagino ser possível também valorizar os estilos de Dança que já habitam seus repertórios culturais sem com isso perder as intenções programáticas definidas pela professora.

Analisando agora as aulas observadas de Música, resalto que também aqui existiram expectativas quanto às aulas e a participação dos alunos, mas ao contrário do que imaginei em relação às de Dança, pensei que essa manifestação artística seria a que mais facilidade encontraria para introduzir a Arte enquanto disciplina curricular na EJA.

Minha suposição vem das experiências pessoais e trocas interculturais ao longo de minha própria vida. A música atravessa minha história, assim como a da maioria das pessoas que conheço, desde muito cedo. Minha mãe era uma grande apreciadora de Música Popular Brasileira (MPB) e sempre me encantou sua coleção de LPs. Também era uma mulher de voz potente e afinada que cantava sempre que estava em casa fazendo alguma tarefa do lar. Meu pai por sua vez não possuía o dom de cantar de forma tão agradável aos meus ouvidos, no entanto, enquanto um francês que se estabeleceu no Brasil já em idade adulta foi através das músicas infantis ou folclóricas francesas que aproximou sua língua materna de mim e de meus irmãos.

Cresci amando ouvir músicas e a cantar sempre que possível. De fato, meu primeiro trabalho remunerado, através da Arte, foi como cantor de casamentos acompanhando no canto a instrumentalização de meu irmão mais velho. Defendo que esse amor pela Música é compartilhado pela maior parte da humanidade porque ao longo dos anos nunca encontrei sequer uma pessoa que não goste muito de algum estilo musical, artista, banda ou músicas específicas, e também porque esse assunto apareceu em praticamente todas as relações pessoais que transcendiam a formatação do trabalho.

Recentemente, ao buscar em uma aula, ministrada ao 1º Ano do Ensino Médio regular, a relação dos alunos com o universo da Arte, pedi que os mesmos fizessem uma pequena redação estabelecendo através de qual linguagem artística o mundo se comunicava, com maior eficácia, com eles, e não foi surpresa perceber que para maioria dos estudantes a Música era o principal elo deles com a Arte, mas me surpreendeu constatar, ao realizar a mesma tarefa sugerida aos alunos, que mesmo sendo um professor de Artes Visuais e artista plástico, é através da Música que me sinto mais atingido pela Arte, embora seja através das Artes Visuais que eu melhor me comunico com o mundo.

Por oferecer, nesse momento, somente o Ensino Médio no segmento EJA, os alunos dessa modalidade de ensino do CAp. João XXIII são todos maiores de 18 anos e, portanto já possuem uma identidade musical definida ou minimamente em formação, portanto acreditei que a aproximação dos mesmos com essa linguagem artística estabeleceria um espaço profícuo de formação no espaço da educação formal.

Minha expectativa quanto ao êxito no desenvolvimento dessa linguagem em comparação ao inicialmente esperado nas aulas de Dança também vinha do tempo em

que essa linguagem já vem sendo desenvolvida no colégio. Como visto no capítulo anterior dessa dissertação, as aulas de Música foram implantadas na grade curricular em 2006, embora na época, eram ofertadas somente às turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental e ministradas por professores graduados em Artes Visuais. Após intensa luta dos professores de Artes Visuais em 2013 conseguimos ampliar nosso corpo docente com dois novos professores com formação específica em Música e ampliar a oferta da disciplina para outras séries, permitindo que também os demais segmentos tivessem contato com essa linguagem, inclusive a EJA.

A observação, no entanto, não confirmou minha expectativa quanto à participação ativa dos alunos e o envolvimento dos mesmos com o conteúdo. Durante os dois semestres em que acompanhei as aulas de Música, a professora, aqui identificada como Vanessa, se manteve o mesmo, mas as duas turmas observadas mantinham formatos de participação muito diferentes.

No tempo dedicado a esse trabalho de campo no segundo semestre de 2022, muitos foram os empecilhos que reduziram os momentos observados, entre eles, a ausência total de alunos em algumas aulas, a solicitação do horário previsto para a Música por outras disciplinas que alegavam a necessidade de um tempo maior para realização de alguma tarefa, e eventos destinados aos alunos da EJA concomitante com a aula de Música. Com isso, não consegui acompanhar essa turma, perto da totalidade dos alunos, em nenhuma ocasião. No primeiro semestre de 2023, no entanto, pude acompanhar de forma mais efetiva como se desenvolviam as aulas ministradas por Vanessa.

Presenciar aulas de Música ministradas por uma professora específica da área sinaliza a necessidade constante que nós, arte-educadores, façamos frente ao discurso da polivalência que sugere que o mesmo professor, independente de qual formação artística seja graduado, assuma a responsabilidade de desenvolver todas as demais linguagens no contexto escolar. As possibilidades de intersecções e quebra de fronteiras entre as linguagens das Artes Visuais, Teatro, Dança e Música não devem ignorar as especificidades e complexidade dos saberes desenvolvidos em cada uma delas e suas potencialidades no diálogo com as questões sociais contemporâneas, capacidades essas que dependem de uma formação própria.

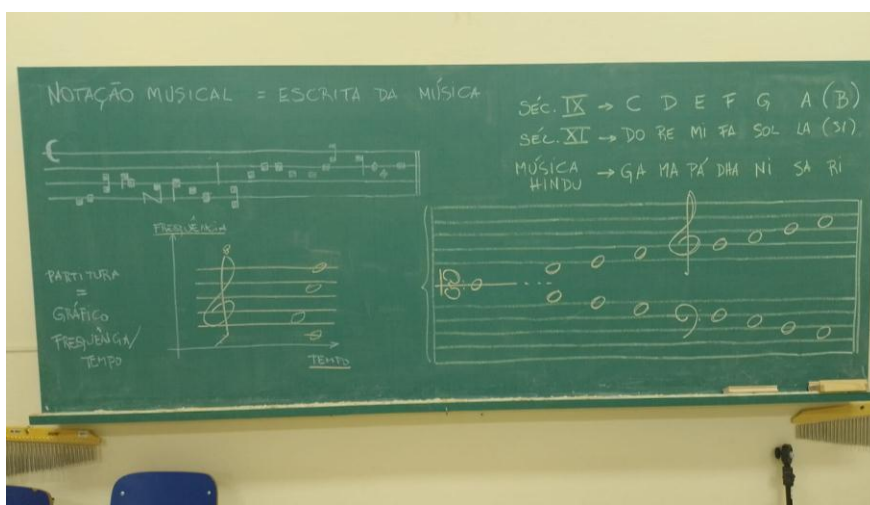
Mateus Silva dos Santos e Caroline Caregnato (2019) alertam para os riscos da prática polivalente no ensino de Arte:

Graças à prática da polivalência, a disciplina Arte não é vista enquanto área de conhecimento, com saberes específicos os quais precisam ser dominados pelo professor. É necessário que se tenha consciência sobre a importância do profissional formado na área específica da disciplina a ser ministrada, com efeito um professor sem formação em cada linguagem geralmente domina apenas os conhecimentos de senso comum das outras áreas. As consequências desse conhecimento limitado, repassado aos estudantes, ainda ultrapassam os limites da escola e se refletem na esfera cultural, por exemplo, com a difusão de propostas artísticas que atendem apenas ao gosto estereotipado e com a carência de público em apresentações de linguagens como o Teatro. (SANTOS e CAREGNATO, 2019, p.87).

Tendo eu mesmo, a contragosto, assumido as aulas de Música do colégio no passado, tornou-se ainda mais óbvio perceber, com a observação de campo, que por mais que eu me esforçasse em buscar conteúdos e metodologias para dar significância ao aprendizado, não possuía a formação necessária para dar fundamentação à riqueza presente nas especificidades dessa área de conhecimento.

De fato, em um dos momentos de observação, logo ao adentrar a sala de Música, antes da chegada dos alunos, presenciei Vanessa preparando o quadro negro com símbolos de linguagem musical que seriam utilizados na aula que se seguiria.

Fotografia 12 – Quadro da aula de Música



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Como artista visual, me prendi na estética daquela imagem sabendo que o que para mim não passava de desenhos sem uma comunicação efetiva era para a educadora uma linguagem tão eficaz quanto me é a escrita do alfabeto. Com isso, Vanessa inaugurava uma nova comunicação escrita a aos educandos. Percebe-se que as particularidades presentes na notação musical, assim como a história, a evolução e a diversidade presentes nessa modalidade artística dependem de um estudo específico que reforça a presença de um professor com licenciatura própria na área, defendendo que todas as linguagens da Arte possuem igual relevância aos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e necessário pertencimento à educação formal.

Não foi possível estabelecer, na observação dessa aula, se alguém, além da educadora possuía algum conhecimento prévio sobre a escrita musical, já que a aula mostrou-se mais expositiva e a participação da turma foi mais tímida, limitando-se a experimentação prática do tema desenvolvido com auxílio de um xilofone àqueles interessados em utilizá-lo.

Como dito anteriormente, de todas as aulas observadas, as de Música foram as que encontrei maior dificuldade em acompanhar devido aos momentos em que as aulas não puderam ser efetivadas. Mas daquelas em que estive presente, constatei que a metodologia de Vanessa na EJA consistia principalmente de aulas expositivas sobre os elementos da teoria musical e exercícios práticos que exemplificavam tais elementos. A educadora relata em entrevista que ainda está em fase de experimentação metodológica com o segmento:

“Eu ainda estou tentando estabelecer um programa para EJA. No online (durante a pandemia) eram muitos vídeos e textos com informações, mas eu não pedia atividades. No 1º semestre pós-pandemia eu me organizei para que as aulas fossem as mais práticas possíveis, mas os poucos alunos que compareciam só chegavam quando faltavam 15 minutos para acabar a aula. No 2º semestre eu passei a dar o máximo de aulas na sala regular onde são dadas as demais disciplinas e trabalhei assuntos sobre Música e sobre escutar Música. As aulas eram praticamente teóricas. Esse semestre eu pretendo incluir mais práticas às minhas aulas. Já tenho feito alguns exercícios para que eles percam a timidez de cantar ou de produzir sons com o corpo.” (VANESSA, Entrevista, 2023).

Embora inegável a competência e o repertório acadêmico da educadora na área, nas aulas observadas não pude presenciar nenhuma ocasião onde a cultura individual dos educandos fossem o foco da aula, ou mesmo que ela pudesse ser valorizada dentro do contexto estabelecido por Vanessa, tal qual eu afinei meu olhar para o trabalho de campo proposto nessa pesquisa. De fato, houve uma situação em que o tema da aula era sobre altura, intensidade e andamento do som, e no momento que a educadora exemplificava a diferenciação entre os mesmos, com exemplos sonoros produzidos com o teclado, uma educanda quis se certificar se havia entendido a diferença através de um exemplo prático por ela proposto. Ela então cantou parte do refrão de um hino de louvor pertencente a alguma religião de origem cristã para que Vanessa usasse o canto para exemplificar o tema da aula.

Mesmo tendo a solicitação da educanda acatada, senti que aquela tinha sido uma boa oportunidade de trazer ao encontro um momento de troca de saberes entre a turma e a educadora, estabelecer um canal de conhecimento quanto às experiências e gostos musicais dos educandos e até de valorização quanto a produção individual dos mesmos, uma vez que me pareceu óbvio supor que a estudante gostava de cantar e se julgava uma boa cantora.

Tais objetivos, no entanto, partem como já mencionados, daquilo que eu busco analisar nas aulas de Arte da EJA no Colégio João XXIII. Portanto não existe aqui nenhum tipo de depreciação aos objetivos e metodologias escolhidos por Vanessa em sua prática docente e sim a observação se os mesmos atendem a meu objeto de pesquisa.

Nesse sentido, o trabalho de campo realizado nas aulas de Música não demonstrou uma escolha curricular e prática que trazia o conhecimento e as construções culturais individuais dos alunos ao centro da formação escolar na disciplina. Também foi o espaço, dentre as aulas das diversas linguagens artísticas, onde notei menor aproximação entre educandos e educadora, o que pode se dever ao curto espaço de tempo das aulas, os contínuos cancelamentos de aula por variados motivos além do controle da professora, o excessivo número de faltas dos estudantes, e também um espaço menos aberto às relações mais íntimas entre os atores do processo educacional.

Todos os educadores observados trazem perfis bem variados, tanto na experiência docente quanto nas práticas metodológicas. Dentre eles, Vanessa foi a que observei maior distância nas relações pessoais com os educandos e talvez isso também

tenha afetado a participação dos mesmos nas aulas. No entanto, os alunos entrevistados fizeram uma avaliação bastante positiva das aulas. João Miguel relata que

“Ter aulas de Música era uma coisa que eu nunca tinha pensado. Na minha cabeça Arte era só pintura ou desenho. Essa dinâmica é muito bacana, eu estou gostando Muito.” (JOÃO MIGUEL, Entrevista, 2023).

Nesse tópico busquei relatar as impressões encontradas durante as observações das aulas nas diferentes linguagens artísticas desenvolvidas no CAp. João XXIII com o foco na questão estabelecida para essa dissertação. O trabalho docente de todos os educadores envolvidos atesta o compromisso e dedicação da equipe de professores de Arte para com a valorização dessa área de saber e a defesa da manutenção e crescimento da mesma em todos os segmentos escolares garantindo a formação específica por campo de conhecimento

A experiência do corpo docente e os recursos físicos presentes na instituição garantem possibilidades educacionais que ultrapassam a mera transmissão de conhecimento criticada por Freire (2005) e por ele denominada como “Educação Bancária”. No entanto, algumas particularidades institucionais e no público atendido fazem com que a Educação de Jovens e Adultos do João XXIII ainda não alcance o mesmo prestígio perante a sociedade observado nos demais segmentos.

Atualmente, junto com a Educação Física, a Arte é a única disciplina que assume as aulas da grade na EJA com os professores do quadro docente e não com bolsistas ligados a UFJF, conforme foi explicado no item 2.1 dessa dissertação, porém o tempo destinado a essas aulas são muito curtos, principalmente se observarmos que cada ano letivo está concentrado em apenas um semestre de trabalho. Portanto, os professores de Arte hoje lutam pela valorização de seu próprio campo de saber ao mesmo tempo em que trabalham pela constante melhoria desse segmento, uma luta que muitas vezes não encontra muitos adeptos na comunidade escolar. A observação aqui relatada reconhece tais dificuldades e nutre profunda admiração por todos os envolvidos no processo de educação formal desse segmento.

A seguir, o próximo capítulo dessa pesquisa enfatizará nas vivências descobertas nos processos de aproximação com as vivências individuais dos educandos e educadores a fim de estabelecer o quanto dessas individualidades estiveram ou poderiam estar presentes nas práticas educacionais observadas.

Capítulo 4 – O que vi da vida

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

(Cora Coralina - 1997)

4.1 – O que dizem os educadores

As relações sociais que moldam a realidade humana estão em constante mutação ao longo da história, portanto é natural e até desejado que a educação, talvez a mais importante dessas relações por ser capaz de construir ou modificar valores, hábitos e costumes, também se adapte às novas realidades as quais se insere, a fim de auxiliar os educandos a serem agentes das mudanças e não vítimas de uma sociedade cada vez mais excludente e elitista. Nessa perspectiva, o professor possui a importante e fundamental função de guiar seus educandos frente à missão transformadora da educação.

Paulo Freire (1991) afirmava que a formação do educador se dá na prática e na permanente reflexão sobre a própria prática, portanto lhe cabe o constante aprimoramento de seus conteúdos, e atenção às evoluções de sua área de atuação para que se promova uma relação ensino-aprendizagem efetiva junto a seus educandos.

Ao criticar o que ele chamou de “Educação Bancária”, àquela onde o conhecimento é transmitido de forma unilateral do professor para o aluno, o patrono da educação brasileira defende que a educação seja uma experiência argumentativa, com participação democrática do educador e do educando em prol da humanização dos homens. Nesse sentido, cabe ao professor estabelecer relações dialógicas de ensino e

aprendizagem reconhecendo que ele próprio ao ensinar também aprende. Segundo ele, “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 68).

Nas aulas de Arte, essa busca pelo diálogo e a troca de experiências constantes encontra terreno fértil pelas vivências individuais de educandos e educadores nas mais diversas linguagens artísticas, uma vez que praticamente todas as pessoas possuem relação com alguma de suas modalidades, se não como produtor, ao menos como espectador ou consumidor.

A BNCC propõe que a Arte nas escolas desenvolva as competências necessárias para as práticas investigativas e do fazer artístico, contextualizando Arte e cultura e favorecendo o respeito às diferenças e o diálogo intercultural. Aos educadores cabe a articulação das seis dimensões do conhecimento que caracterizam a experiência artística: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão.

Portanto, diante de um papel de suma importância frente ao processo educacional e às prerrogativas estabelecidas para o ensino de Arte na educação formal, torna-se indispensável que essa pesquisa também busque conhecer as individualidades e os saberes constituídos ao longo das histórias distintas dos educadores das diferentes linguagens artísticas que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação João XXIII, onde também incluo o bolsista do Programa de Iniciação à Docência na EJA (PIDEJA) que trabalha junto aos professores, fora e dentro de sala.

A partir de entrevistas semiestruturadas, portanto passíveis de alterações ao longo do diálogo para se obter dados pertinentes à investigação proposta nessa pesquisa, procurei conhecer a trajetória dos educadores até o momento em que passam a atuar na EJA do colégio, sua organização metodológica para o segmento, suas intenções e dificuldades nesse trabalho, e investigar se, e de que forma, os saberes e culturas individuais dos educandos são considerados em suas práticas educacionais.

As entrevistas foram realizadas individualmente dentro do espaço físico escolar nos horários escolhidos pelos educadores e não serão reproduzidas na íntegra, de forma que trarei para dissertação as informações que julgo mais pertinentes à pesquisa.

O CAp. João XXIII, como já dito anteriormente, é uma instituição referenciada pela qualidade do trabalho desenvolvido por seus profissionais, e pertencente a uma sociedade que, historicamente, não valoriza os profissionais de educação, oferece uma condição de trabalho um pouco melhor do que as redes de ensino básico do Estado, Município e até particular. Configura-se como uma unidade da Universidade Federal de

Juiz de Fora e possui um corpo docente que trabalha sob o regime de Dedicção Exclusiva, o que permite que os profissionais atuem somente na instituição e desenvolvam trabalhos voltados para além do ensino, como também pesquisa, extensão e formação de professores. Tal realidade permite que os educadores estejam em constante atualização frente às práticas de ensino.

Essas características, unidas às condições físicas e materiais melhor equipadas que as demais redes de ensino, atraem um número expressivo de professores que desejam atuar na escola, fato que pode ser comprovado pelo alto número de candidatos inscritos nos concursos públicos das diferentes áreas da educação.

Essa instituição federal é composta hoje por professores de diferentes estados brasileiros, pertencentes a variados recortes geracionais e de etnias distintas. E, assim, como acontece entre os alunos, entre os educadores também são perceptíveis as diferenças culturais, religiosas, políticas, de gênero e sexualidade, o que, em minha análise, oferece uma rica variedade de visões de mundo, portanto, uma maior possibilidade de discussões acerca da sociedade contemporânea.

No entanto, ao discorrer sobre as informações coletadas nas entrevistas, não farei menção a dados descritivos pessoais como cor ou sexualidade, a fim de manter o anonimato das pessoas entrevistadas, visto que o número de professores é radicalmente menor do que o de alunos, os quais identifiquei fisicamente no item 1.3 dessa dissertação intitulado “Apresentando os protagonistas da pesquisa”. Também nesse item fiz uma rápida apresentação dos educadores estabelecendo suas idades e trajetórias de trabalho até a chegada ao João XXIII.

As informações que se seguem vêm dos dados coletados nas entrevistas de três educadores efetivos da escola, uma contratada e um bolsista do PIDEJA.

Logo no início de todas as entrevistas, após a apresentação dos participantes, procurei saber o que levou cada um deles a se tornar professor. Bárbara (46 anos), professora de Artes Visuais, que possui Licenciatura, Especialização, Mestrado e Doutorado pela UFJF, me conta que se formou muito jovem e como a maioria dos formandos de sua época pretendia ser artista, mas que a profissão chegou rapidamente pela necessidade de trabalho que a levou a um concurso para Professor de Desenho Geométrico no qual foi aprovada.

A educadora afirma que quando fez o concurso estava mais atraída pela possibilidade de ter uma carga horária completa em uma só instituição do que pela função de professora, uma vez que ao observar seus colegas de faculdade que se

tornaram professores, enxergava neles muitas dificuldades no cumprimento da função já que precisavam se deslocar por diversos bairros da cidade para conseguirem completar a carga horária de trabalho. Bárbara acrescenta, inclusive, que para evitar essa realidade laboriosa chegou a trabalhar um tempo no comércio mesmo já estando graduada.

Enquanto trabalhava como professora de desenho geométrico, obteve um contrato temporário na faculdade de Artes da UFJF, onde desenvolveu o desejo por atuar nessa área, porém entendeu que sua vocação estava no ensino de Arte na graduação e não na educação básica, devido às diferenças nas condições de trabalho entre ambas as realidades. Com esse intuito, Bárbara investiu em sua pós-graduação e foi após a conclusão do Doutorado que passou a incorporar aulas de Arte na instituição onde atuava com desenho geométrico.

A fim de se aprimorar na prática da arte-educação, a educadora passou a frequentar cursos e seminários da área, entre eles o “Arte em Trânsito”³⁶, projeto de extensão desenvolvido por educadores do João XXIII desde 2011 que visa trazer a Arte ao foco das discussões e ações educacionais como meio de valorização e busca por melhorias nessa área curricular. Bárbara considera esse projeto vital para sua escolha pela educação básica. Segundo ela,

“O Arte em Trânsito me influenciou bastante. Ver exemplos bem sucedidos de uma geração que se formou para o magistério, que gostava da profissão e buscava criar ações interessantes, fez eu me interessar muito pela educação básica. E confesso que esse desejo surgiu tardiamente, mais de 15 anos após minha graduação.” (BÁRBARA, Entrevista, 2023).

Também Vanessa (58 anos), não via na licenciatura sua primeira opção profissional. A professora de Música teve, ao longo dos anos, muitos trabalhos de cunho artístico, inclusive além das linguagens musicais, uma vez que também tem formação profissional em Dança. Na entrevista ela conta que uma vez graduada em música e tendo concluído seu Mestrado, iniciou uma graduação em História pela UNIRIO a fim de acumular conhecimento para dar início ao Doutorado. Esse curso, no entanto, foi interrompido pelo concurso do CAp. João XXIII, quando a educadora, que já se via com

³⁶ O **Programa Arte em Trânsito** é composto pelo percurso ampliado das ações do Projeto, criado em 2011 pelas professoras de Artes Visuais do CAp. João XXIII/UFJF, Dra. Andréa Senra Coutinho e Dra. Renata Oliveira Caetano. Parte-se do princípio de fazer transitar a reflexão e a produção no território da arte em suas diversas modalidades e em entrecruzamentos com outras áreas do saber. Fonte: https://artemtransito.com.br/site/pt_br/o-projeto-2/ acesso em 27 de setembro de 2023 às 14:42.

48 anos de idade, julgou importante ser efetivada em uma profissão em vez de continuar trabalhando em regimes de contratos. Com isso, ela abandonou a graduação em História e mudou-se para Juiz de Fora a fim de assumir o cargo ao qual foi aprovada.

Embora Vanessa acumule vasta experiência na área de produção artística, no momento de sua entrada ao colégio, possuía pouca vivência como professora de educação básica. Em seu depoimento a educadora conta que a licenciatura também surgiu de forma tardia em seus planos, tendo primeiro se graduado no Bacharelado em Canto. A educação foi pensada como um “plano B” profissional, fazendo com que ela cursasse a licenciatura somente perto de seus 40 anos de idade.

Portanto, assim como Bárbara, Vanessa ingressou na profissão pela necessidade trabalhista e não por um desejo inicial fomentado antes ou durante a graduação, condição que difere bastante da forma como Saci (36 anos) escolheu tornar-se professor.

O educador conta que ao cursar a faculdade de Artes e Design na UFJF já se interessou pela licenciatura e as disciplinas a ela destinadas. À época, o curso ainda não possuía sede própria, ficando alocado no prédio do Instituto de Ciências Exatas da Universidade. Porém, as disciplinas voltadas para licenciatura funcionavam no prédio da Faculdade de Educação, onde Saci pôde perceber, com admiração, a existência de diversos grupos de estudos e a oferta de bolsas de extensão e treinamento profissional.

Segundo ele foi justamente quando teve a oportunidade de se ver contemplado com uma bolsa para atuar como professor na Educação de Jovens e Adultos, que teve a confirmação de que gostaria de se tornar um professor de Arte.

Portanto, sua primeira experiência docente foi com a EJA, e Saci ressalta o quanto o público mais maduro de educandos, que caracterizava o segmento na ocasião, teve sobre ele um efeito receptivo à proposta:

“A EJA foi uma entrada muito acolhedora na educação porque eram muitos adultos. Percebi, ao longo dos anos, que quanto mais jovens foram chegando, mais a sala de aula se parecia com uma sala de aula do ensino regular, mas quando tínhamos a maioria de adultos e até pessoas idosas, era um ambiente de uma vontade de aprender que era incrível porque o foco estava neles. Portanto, foi muito acolhedor para eu ter começado na EJA.” (SACI, Entrevista, 2023).

Outra educadora entrevistada que relatou o desejo pela profissão educadora antes de uma necessidade trabalhista foi Água-viva (28 anos) que relata que desde a

infância, a partir das brincadeiras com os colegas e parentes já se via atuando nessa área em seu futuro.

Professora recém-formada na Licenciatura em Dança pela UFV, Água-viva experimenta sua primeira experiência como docente no CAP. João XXIII onde atualmente se encontra como professora contratada. Atribui a escolha pela educação e pela área de atuação por ser praticante de Dança desde os 4 anos de idade, tendo participado de diversos grupos e apresentações, mas por sentir que lhe faltava a oportunidade de comunicar seus aprendizados e fazê-los crescer em ações educativas.

Com uma trajetória completamente distinta dos demais educadores entrevistados, e ainda cursando a Licenciatura em Artes pela UFJF, o bolsista do PIDEJA, Barros (64 anos) é o mais velho dos entrevistados e traz em seu depoimento os caminhos que o levaram a desejar a docência.

Barros interrompeu seus estudos na antiga 4ª série do Ensino Fundamental pela necessidade de trabalhar e ao longo dos anos foi trocando de empregos e seguindo com sua vida sem retornar à educação formal. Teve 3 filhos com diferentes mulheres sem nunca ter se casado, mas garante ter participado da criação de todos, mesmo sem ter tido, ele próprio, referências de paternidade.

Além dos empregos como embalagista e letrista em diferentes empresas da cidade, Barros foi acumulando experiência em variados saberes artísticos, os quais ele destaca a produção de vitrais e mosaicos e uma longa trajetória como assistente de carnavalescos de diferentes escolas de samba da cidade e em outros estados do país, função a qual ele se diz eternamente apaixonado.

Segundo o bolsista esse contato íntimo com a Arte e artistas lhe garantiu uma formação cultural que, em certa medida, supria a educação formal desenvolvida na escola, pois era sempre incentivado a ler e estar atento às mudanças sociais e políticas atravessadas pelo país ao longo das décadas, e os trabalhos desenvolvidos, com Arte ou não, requeriam certas noções matemáticas básicas. No entanto, sentiu a necessidade de ter essa “sabedoria autodidata” referenciada por uma diplomação oficial, pois recebia grandes encorajamentos de colegas, dos diferentes espaços frequentados, para a conclusão dos estudos.

Para realizar esse desejo, Barros fez um exame de equivalência que lhe garantiu a matrícula no segundo segmento do Ensino Fundamental em uma escola municipal na modalidade EJA, onde concluiu o Ensino fundamental. Em seguida, a partir da prova do

Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)³⁷, conseguiu a diplomação no Ensino Médio.

O desejo do bolsista pelo ofício do magistério surgiu anteriormente ao desejo pela graduação em Arte. Segundo seus próprios relatos, por ser um aluno mais velho do que os colegas quando cursou a EJA, tinha com eles uma relação de mentoria afetiva, sendo considerado quase um parente mais velho ou mesmo um professor. Esse tipo de envolvimento com os demais lhe despertou o desejo de cursar a licenciatura Artes para se tornar um educador, atuando especificamente na Educação de Jovens e Adultos. De fato, atualmente, enquanto cursa o último período da graduação, concomitante com as funções de bolsista do PIDEJA, tem realizado o estágio docente obrigatório também na modalidade EJA.

Empolgado com a proximidade de sua diplomação, Barros relata que seu desejo pelo magistério ganhou apoio ao longo de sua graduação, em especial nas disciplinas exclusivas da licenciatura e em suas vivências práticas no João XXIII e no estágio docente. O bolsista faz uma excelente avaliação de sua formação enquanto espaço preparatório profissional:

“Eu posso dizer que sou um privilegiado, porque aonde eu chego, UFJF, João XXIII e estágio, eu sou ajudado de todas as formas. Todas as lacunas, conceitos que tenho dificuldade, eu recebo ajuda e orientação dentro da universidade e também aqui na bolsa. E mesmo com os alunos eu tenho uma relação muito boa. Aprendo muito com eles.” (BARROS, Entrevista, 2023).

Essa relação entre a formação e a atuação profissional foi outro elemento investigado com todos os educadores. Foi possível constatar que, mesmo entre àqueles graduados pela UFJF, o momento cronológico de quando se deu essa formação, difere perceptivelmente suas impressões sobre o curso e sua contribuição para a prática docente de cada um.

Assim como Barros, Saci é preciso em dizer que graduação foi determinante para a construção do educador que se tornou. Segundo ele, à época havia somente uma professora responsável pelas disciplinas específicas para a licenciatura em Arte, mas que as aulas eram extremamente bem preparadas para que os estudantes conhecessem as

³⁷ O Enceja é uma prova do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para obtenção dos certificados do Ensino fundamental e Médio. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/encceja-exame-nacional-para-certificacao-competencias-jovens-adultos.htm> acesso 01 de setembro de 2023 às 15:23.

realidades distintas encontradas em sala de aula. Também relatou que as disciplinas cursadas na Faculdade de Educação (FACED) ampliaram sua percepção quanto às discussões contemporâneas da educação brasileira, incentivando-o inclusive a cursar o Mestrado nessa unidade tão logo tenha concluído a graduação.

Saci também acrescenta que as disciplinas da Faculdade de Artes e Design voltadas para as práticas e pesquisas artísticas, mesmo não possuindo ligação direta com a licenciatura, foram extremamente valiosas para sua docência quando se tornou professor, uma vez que trouxeram conteúdos práticos e recortes históricos quanto as diferentes técnicas que compõem o universo das Artes Visuais.

O relato de Saci quanto à sua graduação, especificamente em relação às disciplinas da licenciatura, difere bastante de minhas memórias quanto a minha própria formação. Embora tenhamos cursado a Faculdade na mesma instituição, o fiz em um período anterior ao dele, quando o curso era nomeado apenas como “Artes”. No meu caso, infelizmente, não encontrei a mesma qualidade por ele narrada nas disciplinas voltadas para o exercício docente. Ao contrário, na minha época tais disciplinas eram dadas por professores contratados e com pouca experiência em sala de aula, fazendo com que não experienciássemos, a contento, as realidades encontradas no dia a dia escolar, e, tampouco o potencial de nossa área de conhecimento enquanto elemento indispensável em uma educação transformadora. Nas palavras de Freire (2015b) “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2015b, p.96).

Assim como Saci, reconheço que as demais disciplinas, voltadas para a história e o fazer artístico me foram de grande valia quanto à construção de minha prática docente, mas devo minha formação como educador, aqui trazendo a função social e transformadora incluída ao título, ao extinto curso de Magistério realizado no CAP. João XXIII que me tornou professor antes mesmo de minha graduação em Artes. Foi justamente a dificuldade em unir a função de educador à área de conhecimento adquirida que me levou a cursar a Especialização em Arte-educação Infantil na FACED ao final de minha graduação.

Com uma leitura parecida com a minha quanto à relevância da graduação para a prática docente, Bárbara que cursou a faculdade alguns anos antes de mim, quando o curso se chamava “Educação Artística”, também não encontrou na licenciatura ferramentas suficientes para que se sentisse pronta para atuar na educação.

Segundo a educadora a faculdade trouxe conteúdos artísticos até então inéditos a ela, que contribuíram para seu acervo cultural pessoal e, conseqüentemente, para uma

criação curricular ampliada nas Artes Visuais. No entanto, quando analisa as disciplinas voltadas à licenciatura, afirma que em sua graduação pouca atenção era dada para esse recorte formativo. Bárbara atribui a essa característica de seu curso, sua falta de intencionalidade inicial para o ofício do magistério.

Portanto, observando os diferentes depoimentos sobre a licenciatura em Arte e levando-se em conta o momento cronológico da graduação de cada interlocutor, é possível afirmar que existe uma preocupação crescente pela qualidade formativa de novos professores. Afinal, Bárbara é a educadora graduada há mais tempo, seguida por mim, onde ambos destacamos certo descuido para com a formação docente. Em seguida temos Saci que já traz uma percepção bem mais positiva de sua preparação como educador. E por fim temos o bolsista Barros que se encontra atualmente no final de sua graduação e que garante que sua formação foi essencial para o educador que agora se forma.

De fato, as percepções distintas sobre esse tema também revelam as alterações ocorridas na formação em Arte proposta pela UFJF ao longo dos anos. Quando Bárbara concluiu sua graduação o curso passava pela transição nominal de “Educação Artística” para “Artes”, nomenclatura utilizada durante minha formação. Embora a mudança tenha se dado devido à superação do termo “Educação Artística” para as aulas de Arte, a proposta do curso pareceu voltar-se mais para a formação de artistas e pesquisadores de Arte do que para educadores. Em seguida, quando analisamos o período de formação de Saci, o curso passa a ser denominado “Artes e Design” o que sugere uma nova intenção profissional na formação ofertada. No entanto, segundo o próprio depoimento do educador, a preocupação com a formação docente era perceptível na aula de uma única professora da instituição o que garantia qualidade à licenciatura.

Em todas essas experiências e em outras que as seguiram, o curso de Arte seguia um tronco comum e em seguida se dividia entre o Bacharelado e a Licenciatura, onde os alunos optavam por qual formação seguir, sendo dada também a opção de concluir as duas formações de maneira consecutiva. Atualmente, na concepção a qual Barros está inserido, uma reformulação significativa ocorreu no componente Arte dentre as formações possibilitadas pela UFJF.

Agora o estudante que busca uma formação dentro das especialidades artísticas escolhe, desde o momento de sua inscrição no curso, a modalidade que pretende seguir a partir das seguintes opções: Bacharelado em Artes Visuais; Bacharelado em Cinema e

Audiovisual; Bacharelado em Design; Bacharelado em Moda; Bacharelado em Música; Licenciatura em Artes Visuais ou Licenciatura em Música.

Esse novo formato da licenciatura, trabalhada desde o início do curso, possibilita, em teoria, um contato maior do estudante com a história e os desafios da educação e permite que o mesmo adquira compreensão dos objetivos e potencialidades do ensino de Arte nos diferentes segmentos da educação formal, inclusive a EJA, que em épocas anteriores sequer era levada em conta na formação de professores, e que hoje recebe estagiários que buscam conhecer as particularidades dessa modalidade de ensino.

Percebemos, então que, apesar de nos reconhecemos na formação e que esta se apresentou e impactou de forma bastante distintas cada um de nós, o entendimento do lugar da licenciatura também se mostrou diferente. Há, no momento atual, uma ressignificação e uma preocupação com ‘formar professores’ e, como professores de Arte não podemos nos furtar ao objeto da nossa formação e da “vocação ontológica”, ou seja, nas palavras de Freire (2015b), “(...) minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2015b, p.53).

Também às professoras de Música e Dança foi questionado sobre o grau de relevância da formação obtida em suas licenciaturas para suas práticas docentes. Vanessa relatou que em sua formação na Licenciatura em Música pela UNIRIO, teve excelentes professores que a marcaram de forma muito positiva, mas, segundo ela, à época, a parceria de estágio com as escolas municipais não apresentava condições favoráveis à verdadeira imersão do estagiário nas escolas. Sua avaliação é de que também o currículo das disciplinas específicas de licenciatura não demonstrou uma organização interessante para que o desejo pela docência fosse por ela despertado.

Pertencente a outro recorte geracional, Água-viva avalia sua Licenciatura em Dança sob diferentes aspectos quanto à preparação docente nela desenvolvida. A educadora reconhece algumas disciplinas como essenciais em sua formação, dando destaque a “Desenvolvimento Humano e Dança”, voltada para jogos e atividades brincantes e “Dança para Educação Especial” que recebia alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)³⁸ para ter aulas de Dança junto com os graduandos.

³⁸ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla desde 1954, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. Fonte: <https://apaeconcordia.org.br/voce-sabe-o-que-e-a-apaec/> acesso em 16 de setembro de 2023 às 17:44.

No entanto, Água-viva avalia uma grande deficiência formativa no momento em que precisou vivenciar o estágio docente, já que esse se deu durante a pandemia por COVID-19 que obrigou com que as aulas, em todos os segmentos de ensino, fossem realizadas de forma online, o que para ela não representou a experiência necessária para uma formação satisfatória.

Outra crítica trazida pela educadora foi a pouca imersão escolar oferecida pelas disciplinas voltadas para a didática. Segundo ela, nunca teve a oportunidade de acompanhar o dia a dia escolar para que pudesse vivenciar reuniões e atendimentos diferenciados a alunos, o que para ela teria acrescentado em muito sua formação para as práticas escolares que hoje se vê atuando.

O questionamento feito sobre a preparação acadêmica para a posterior prática docente, tinha como objetivo investigar se a metodologia e propostas curriculares observadas durante o período em que frequentei as aulas das três linguagens artísticas ofertadas na EJA, eram resultado direto da graduação. Mas todos apontaram que a construção de sua identidade profissional foi feita de maneira gradual e através do somatório das experiências vivenciadas ao longo dos anos dentro e fora de instituições escolares.

Mesmo Saci, que entre os professores é o que melhor avalia sua preparação para a licenciatura, estabelece que ela foi um excelente ponto de partida, mas que seus estudos no Mestrado e, principalmente, suas experiências nas diferentes redes de ensino foram imprescindíveis para a formação do educador que hoje atua no colégio.

Água-viva, que vivencia sua primeira experiência como educadora da Educação Básica, também estabelece que o chão da sala de aula tem sido um formador de sua identidade profissional mais efetivo do que sua graduação.

No entanto, torna-se importante ressaltar que todos os arte-educadores, que hoje compõem o grupo de professores das diferentes linguagens artísticas do CAp. João XXIII, não estiveram presentes, nem no momento em que a disciplina passou a incorporar o currículo escolar, e nem quando a mesma passou a pertencer a grade de todos os anos letivos em todos os segmentos. Por isso, considerei pertinente investigar o quanto cada um dos entrevistados participa da construção da proposta de Arte da escola e em que grau possuem autonomia em suas próprias vivências pedagógicas.

Vanessa conta que quando foi efetivada na escola, ainda não existia um programa para Música, e que a ela e outra professora foi demandado a criação dele. Segundo ela, num prazo muito curto de elaboração. Como ainda não tinha experiência

com o ensino de Música na educação básica, e por haver certo desacordo sobre os objetivos e formato das aulas com a outra educadora dessa linguagem, a opção adotada por elas foi adaptarem um currículo encontrado na internet a fim de estabelecer a base de como essa linguagem artística passaria a compor a programação do ensino de Arte no colégio.

A educadora também relata que a renovação da equipe e a ampliação de atendimentos aos alunos ao longo da trajetória escolar, permitiu que, em equipe, os professores de Música estabelecessem um currículo para os diferentes segmentos, com a preocupação de conservar as individualidades metodológicas de cada educador. Segundo Vanessa, esse novo formato tem se mostrado mais profícuo para o exercício da docência em Música. No entanto, ela lamenta que a excessiva demanda de trabalho existente no Colégio de Aplicação em diferentes esferas além do ensino, limita significativamente a possibilidade de encontros periódicos, somente entre os profissionais da Música, a fim de trocar experiências e criar novas perspectivas de trabalho.

De fato, como já relatado anteriormente, o João XXIII é um colégio envolvido com ensino, pesquisa, extensão e formação de professores, e nesse contexto, se organiza através de diferentes frentes, cada qual com suas próprias demandas, o que obriga o professor a atender carecimentos da Congregação, Segmentos de Ensino, Comissões de Trabalhos Docentes, Comunidade Escolar, Estágio Docente, Departamentos entre outros. Para os educadores de Música vale ressaltar que se trata de um pequeno grupo de professores pertencentes a um grupo um pouco maior de arte-educadores de diferentes linguagens, que por sua vez, integram o Departamento de Letras e Artes, formado também pelos professores de Língua Portuguesa, Inglês, Francês e Espanhol, além de professores pedagogos. Portanto, a tarefa de estabelecer um encontro com periodicidade fixa, torna-se extremamente laboriosa.

Em uma situação bastante diferente, os professores Bárbara e Saci, de Artes Visuais, foram efetivados no João XXIII no momento em que o colégio já possuía certa tradição no oferecimento dessa linguagem e professores atuando há muitos anos na instituição. Bárbara que abriu mão de outro cargo público em que era efetiva, conta que sua visão quanto ao ensino de Arte desenvolvido na escola foi determinante para sua escolha. Segundo ela,

“Quando eu me propus a vir pra cá eu já sabia que seria muito mais para aprender do que para contribuir, efetivamente, com o ensino de Arte da escola. Eu acho que aqui temos um ensino que deve ser usado como exemplo para outras escolas, mesmo sabendo que é muito raro outras escolas terem as condições que o João XXIII tem. Mas existe um esforço muito grande de toda a equipe de Arte para construir realmente um processo de arte-educação, de inovar, de investigar modos de fazer com que os conteúdos de Arte cheguem realmente aos alunos. Então até agora eu já aprendi muito e estou começando a desenvolver uma metodologia para mim. O que existe aqui é realmente o meu horizonte.” (BÁRBARA, Entrevista, 2023).

A fala de Bárbara nos remete, mais uma vez, a Paulo Freire (2015b) quando ele afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2015b, p.25).

Embora se considere limitada em relação à equipe no que se refere às experiências práticas do ensino de Arte, a educadora se diz muito acolhida pelos demais professores e entende que suas experiências em outros formatos educativos são valorizadas e contribuem para a constante renovação do que se propõe uma arte-educação de qualidade. Para ela, o trabalho em equipe é uma das principais características que vem garantindo a excelência das propostas desenvolvidas pela disciplina no colégio.

Esse trabalho em equipe também é valorizado por Saci que se diz extremamente respeitado pelos professores que já estavam no colégio antes de sua chegada, a ponto de sentir-se livre para propor novas organizações curriculares e metodológicas desde seu primeiro ano como professor efetivo da instituição.

Para ele, o fato da equipe organizar o currículo de Arte em conjunto, desde o 1º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio, possibilita que todos compreendam e contribuam para os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento dessa área de saber. Saci também ressalta que cada professor tem uma história de trabalho bem distinta dos outros até a chegada ao João XXIII, e que os momentos de trocas têm sido muito enriquecedores à sua própria prática. No entanto, lamenta, assim como Vanessa, o pouco tempo possível a ser destinado para reuniões do grupo. Avalia que consegue boa interlocução com os professores de Artes Visuais, mas tem muita dificuldade em poder separar um período de tempo razoável para dialogar com os professores de Música e Dança.

Analisando a dificuldade que os professores efetivos, trabalhando em regime de Dedicção Exclusiva, têm em estabelecer o tempo ideal de discussão acerca da própria

prática docente, torna-se coerente supor que tal obstáculo se apresente de forma ainda mais evidente entre professores contratados que possuem outros vínculos empregatícios, como é o caso de Água-viva.

Além dessa dificuldade, a educadora é a única representante da Dança na equipe e substitui uma professora que pouco tempo teve de construir uma prática, pois foi efetivada durante a pandemia por COVID-19, onde trabalhou de modo remoto e que saiu de licença para capacitação pouco tempo depois do retorno às aulas presenciais. Somado ao fato de que Água-viva também não teve experiências anteriores como professora de Dança no currículo comum escolar, traz para educadora certa solidão quanto à preparação de seu currículo.

Em sua entrevista ela conta que não foi tão bem orientada quanto ao papel das aulas de Arte na escola, o que sugere uma falha da equipe, onde me incluo, em fornecer os dados e o apoio necessário para que Água-viva produzisse um planejamento curricular e metodológico que conversasse, desde o início, com a proposta já estabelecida para Arte-educação da instituição, independente da linguagem trabalhada.

Como membro da equipe, percebo e tenho acordo com a fala de todos os entrevistados, tanto na dificuldade de se estabelecer tempo para lidar com as questões específicas de cada linguagem, quanto na preocupação de estarmos abertos à constante renovação do currículo apropriando-se das diferentes vivências trazidas por todos os educadores. No entanto, também noto que as discussões voltadas para o segmento EJA, assim como acontece na própria Congregação escolar, encontra um menor espaço discursivo dentre as demandas específicas do grupo de arte-educadores. Diante disso, foquei na entrevista a investigação de como os diferentes educadores enxergam a valorização do segmento frente à instituição.

Água-viva, que está comparativamente há menos tempo na escola em relação aos demais educadores entrevistados, não participa de órgãos deliberativos do colégio, portanto sua observação está limitada ao dia-a-dia escolar. Em relação aos demais educadores que atuam na EJA, em sua maioria bolsistas, percebe-se profundo carisma e dedicação pelo segmento, mas no quesito do funcionamento cotidiano destaca que existe uma constância pelo cancelamento de aulas por demandas dos professores, algo bem menos observado nos demais segmentos desenvolvidos na escola.

Mesmo avaliando tal situação como certo descompromisso institucional pelo segmento, a educadora não consegue sugerir formas de superar o problema devido ao pouco tempo em que se encontra na EJA e por não compreender qual é a posição dos

professores efetivos em relação a essa modalidade de ensino já que a docência da mesma tem sido desenvolvida, em sua maioria, por bolsistas e não professores como é o caso das aulas de Arte.

Com uma avaliação bem mais categórica do que a de Água-viva, Saci faz distinção entre o tratamento dado pela instituição para EJA e os demais seguimentos, baseado em sua prática atual como docente dessa modalidade, mas resgatando também o período em que ocupou, antes de encerrar sua graduação, a função de bolsista do PIDEJA para a disciplina Arte:

“A EJA não recebe a mesma dedicação do que os outros segmentos por parte da escola. E pela minha vivência, isso é histórico. Nas reuniões quando tratamos de assuntos comuns aos segmentos, a escola sempre lembra do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, mas é como se a EJA fosse invisível, só sendo lembrada na época de sorteios por novas vagas. Aí fala-se bastante, fazem reportagem no jornal e depois acabou. Também não vejo uma incorporação desses alunos nas semanas especiais de trabalho, pelo menos era o que eu percebia quando fui bolsista. Parece uma escola à parte, mas uma escola meio invisível.” (SACI, Entrevista, 2023).

Saci elogia a última coordenação de ensino a deixar o segmento, compreendida pelos professores Felipe Bastos e André Castilho, que para valorizar a EJA do João XXIII propôs diversos eventos como palestras e festividades próprias para esses alunos, sem a participação do ensino regular o que, segundo sua leitura, se deu como uma forma de criar uma identidade própria da educação desenvolvida no segmento, já que o mesmo não tem sido considerado nos demais eventos da escola. Embora valorize tais medidas, Saci compreende que não é papel apenas da coordenação desenvolver ações que tragam o protagonismo à EJA, e sim de toda a comunidade escolar.

Para Vanessa, os profissionais do colégio têm um discurso de valorização da Educação de Jovens e Adultos, mas na prática assumem um olhar de espaço depositório para alunos que não se adequaram ao ensino regular. Ressalta que no passado era comum, inclusive, que alunos que não se adequavam à escola, seja por razões comportamentais ou dificuldades de aprendizagem, eram convidados a se transferirem para a EJA da escola tão logo atingissem a idade possível para tanto. Embora hoje tal prática tenha sido abolida por decisão do grupo de educadores em Congregação, Vanessa acredita que a falta de uma política escolar, verdadeiramente, voltada para esse segmento revela uma postura de descaso para com esses educandos.

Para a educadora a única forma de a EJA ser vista como um segmento de igual importância aos demais é com a substituição de todo corpo docente trabalhando nessa modalidade por professores efetivos da escola. Reconhece que existem grandes dificuldades para realização dessa meta no que diz respeito à carga horária dos professores, portanto, sugere que batalhemos, frente ao Governo Federal, por novas vagas a fim de suprir essa demanda em especial.

Com uma visão parecida a de Vanessa, Bárbara também enxerga, no fato das aulas da maior parte das disciplinas serem responsabilidade de Bolsistas, muitos deles ainda na graduação, uma desvalorização da EJA por parte da comunidade escolar. Em seu relato aponta que ela mesma possui um bolsista, mas que este tem um papel de aprendiz e auxiliar em sua proposta pedagógica. Deixando evidente que a produção de conteúdos, aplicação das aulas e avaliação de rendimento são de sua responsabilidade e não do bolsista conforme ela observa em outras áreas de ensino.

A educadora também defende que todas as aulas sejam preparadas e ministradas por professores efetivos, mas argumenta que acima de tudo, deve haver o desejo da instituição, representada por seus profissionais, de querer desenvolver uma política educacional interna voltada para a constante melhoria desse segmento, o que, em sua opinião, não é o que tem sido observado nas reuniões onde o segmento é citado, havendo inclusive falas que advogavam pelo fim da EJA na escola.

Quando o grupo de arte-educadores da escola atendeu a decisão da Congregação por acrescentar as turmas da EJA em nossa carga horária docente, movimento que, como dito anteriormente, só ocorreu nas disciplinas Arte e Educação Física, assumimos exatamente o que Bárbara e Vanessa apontam como essencial para a valorização do segmento perante a instituição. No entanto, defendo que essa valorização também depende de um olhar diferenciado na criação de currículos e metodologias exclusivas para essa modalidade de ensino para que a mesma não seja mera adaptação do currículo do ensino regular reduzido a um período menor. Portanto, busquei em todos os entrevistados, como suas práticas docentes se diferem das utilizadas nos demais segmentos.

Novata, tanto na função de educadora quanto na modalidade EJA, Água-viva me conta que ao assumir o cargo recebeu da professora efetiva que substitui, eixos norteadores para serem trabalhados no segmento constituídos por Dança e Ambiente, Dança e Trabalho, Arte e trabalho e Cultura Popular. A partir deles a educadora relata que baseou sua prática em uma das disciplinas cursada em sua graduação intitulada

“Danças Brasileiras” onde se propunham trocas de saberes a partir das culturas populares. Para ela, a diversidade presente nos temas dessa aula representa bem sua visão do público da EJA:

“Trata-se da sabedoria popular. Então sempre que eu penso na EJA, penso em adultos, penso na diversidade nessas turmas de jovens e adultos e de onde eles vêm. Eu percebo que a maioria são negros, são mulheres, e muitos deles são da zona rural, pode ser um equívoco meu, mas eu tenho essa sensação. E por isso me vem sempre as danças brasileiras na cabeça quando penso em montar qualquer coisa para eles.” (ÁGUA-VIVA, Entrevista, 2023).

Com isso, Água-viva demonstra que, mesmo possuindo pouca experiência docente, procura criar uma prática que valorize a diversidade cultural presente em um público com diferentes recortes geracionais, e que são pensadas exclusivamente para os educandos deste segmento, manifestando assim uma preocupação pela qualidade da educação desenvolvida junto aos alunos da EJA, respondendo, de certa maneira, a pergunta feita por Freire (2015b), “Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?” (FREIRE, 2015b, p. 32).

Vanessa, no entanto, diz ainda estar à procura de uma metodologia que julgue ideal para esse público. Segundo ela, desde que assumiu as aulas da Educação de Jovens e Adultos, durante a pandemia, têm alterado suas práticas entre o uso de vídeos, aulas expositivas e aulas práticas, mas reconhece que a participação dos alunos nem sempre correspondem às suas expectativas. Avaliando todo seu processo metodológico, a educadora aponta para o desejo de incluir mais exercícios práticos em suas aulas, pois acredita que é a partir deles que têm conseguido os melhores resultados cognitivos.

O principal fator divergente entre a prática docente no ensino regular e na EJA apontado por Bárbara é o tempo. Em seu relato a educadora afirma que para ela tem sido um grande desafio trabalhar o conteúdo de Artes Visuais em apenas um semestre.

“Eu tenho seis meses para trabalhar com alunos cuja maioria nunca teve aulas de Arte, ou porque vieram de lugares onde esse conteúdo não era valorizado ou porque deixaram os estudos em uma época em que essa disciplina não compunha o currículo obrigatório. Nesses seis meses eu tenho de mostrar a eles o que é Arte, mostrar que ela é importante para sociedade e fazer com que eles tenham vontade de pesquisar, conhecer, visitar museus e ter vivências artísticas, ao mesmo tempo transmitir um conteúdo para que eles possam fazer uma

prova de ENEM por exemplo. Então esse fator tempo para mim é muito desafiador.” (BÁRBARA, Entrevista, 2023).

O depoimento de Bárbara chama atenção de que mesmo partindo de uma proposta distinta àquela desenvolvida no ensino regular, é importante que o educador da EJA tenha em mente que nesse público também participam indivíduos com planos futuros acadêmicos. Sendo assim, deve-se existir do mesmo modo uma preocupação para que essa modalidade de ensino não forme estudantes em flagrante desvantagem em relação aos do ensino regular na disputa por vagas em cursos técnicos ou graduações universitárias.

Em sua análise comparativa, entre a prática docente nos diferentes segmentos, Saci defende que a preocupação na construção de um ensino de Arte de qualidade na EJA deva se concentrar no currículo, mas também e, principalmente, na metodologia. Para ele, qualquer tema pode ser trabalhado em qualquer modalidade de ensino, desde que adaptado para trazer relevância às diferentes identidades nela presente.

Especificamente na Educação de Jovens e Adultos, o educador exalta que, além das diferenças culturais presentes em qualquer segmento, nela também são perceptíveis diferentes recortes geracionais que produzem olhares distintos sobre os mais variados temas, construídos a partir de experiências particulares. Saci defende que não só na EJA, mas em toda proposta educativa, exista o diálogo entre aquilo que é trazido pelos educandos com o currículo proposto pelo educador. Ressalta que em sua prática faz questão de saber quais são os conhecimentos artísticos e culturais que compõem as identidades de seus alunos, para que aprenda com eles e a partir daí escolha aquilo que pode contribuir com a ampliação educativa dos mesmos, ou seja, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015b, p. 47).

Com esse depoimento trago à análise das entrevistas a principal questão investigada por essa pesquisa: Os saberes individuais dos alunos são valorizados nas aulas de Arte da EJA no João XXIII?

Sobre esse aspecto, o depoimento de Vanessa difere-se bastante do de Saci. Ela diz que já em sua primeira aula com uma turma de EJA é perguntado aos educandos o que é Música, e através das respostas alcançadas ela começa a implementar o conteúdo planejado. Embora se preocupe em saber o grau de aproximação dos alunos à linguagem musical, investigando quais indivíduos cantem ou toquem algum instrumento, a educadora afirma ter uma limitação pessoal na reprodução prática de certos estilos,

permitindo que àqueles que se sintam competentes e à vontade os reproduzam na aula quando os mesmos são solicitados.

Vanessa alega que mesmo buscando proporcionar um ambiente em que os educandos sintam-se livres em se expressar, não é nessa expressão que se baseia o seu currículo. Em suas palavras,

“(...) eu sempre pergunto se alguém toca um instrumento, ofereço o espaço, ofereço o instrumento, mas não chego ao ponto de poder chamar minha aula de freiriana. Eu tenho uma proposta, e dentro dessa proposta tento encaixar esse conhecimento que os alunos trazem.” (VANESSA, Entrevista, 2023).

De fato, o depoimento de Vanessa corrobora com as impressões por mim alcançadas nas observações de suas aulas. Como ela mesma afirma, existe um foco curricular que independe do diálogo com as culturas individuais dos alunos. Ao reconhecer que não segue uma metodologia freiriana, a educadora estabelece conhecimento sobre a metodologia, mas opta por seguir outro direcionamento em sua prática docente, característica respeitada e até incentivada entre os arte-educadores do colégio, pois garante diferentes experiências durante o ato de aprendizagem escolar.

Outra educadora que confirma em sua entrevista as impressões que tive ao observar suas aulas é Bárbara que afirma que a cultura e o cotidiano dos educandos são praticamente o ponto de partida da construção de seu trabalho para EJA, e de fato as aulas observadas confirmam essa metodologia.

Bárbara conta que todas as suas propostas no segmento tem um viés autobiográfico e que através delas é capaz de proporcionar debates que põem, tanto os alunos quanto ela mesma, em posição crítica em relação à própria realidade e as realidades distintas presentes na turma. Mais uma vez ela se queixa do pouco tempo para que uma proposta, com alto potencial sócio transformador, se concretize. Por isso, prioriza que suas aulas sejam momentos onde os educandos possam relacionar o universo da Arte com suas próprias vidas, e que as práticas artísticas sejam feitas a partir das técnicas que se apresentem mais simples para os mesmos, uma vez que não encontra tempo hábil para “alfabetizar” os alunos em nenhuma linguagem artística específica.

De forma parecida, também é possível observar nas aulas de Dança de Água-viva, uma introdução aos princípios do movimento em Dança a partir do uso desses mesmos movimentos no cotidiano dos estudantes. Essa prática, porém, não encontra o

mesmo desenvolvimento crítico defendido por Bárbara, mas aproxima o conteúdo das experiências vivenciadas pelos estudantes.

Em sua entrevista a educadora argumenta que ainda lhe falta experiência para conseguir abordar as vivências individuais de Dança dos educandos incorporando-as ao currículo desenvolvido por ela, mas que ao trabalhar Danças Populares como o “Jongo” e “Coco de Roda” tenta trazer uma aproximação da produção artística com a própria cultura pessoal dos alunos, com o intuito de fazê-los perceber que a Arte não está limitada aos conhecimentos eurocêntricos e assim desmistificar o conceito elitista de que sua compreensão só pertence a um pequeno grupo de eruditos.

Portanto, se levarmos em consideração apenas as entrevistas dos educadores, torna-se possível afirmar que nas aulas de Artes Visuais os saberes e culturas individuais dos educandos, não só são valorizados, como também possuem caráter norteador na criação de currículo e metodologias tanto nas práticas de Saci, quanto nas de Bárbara. Nas aulas de Música é dado o espaço para que alunos, que assim desejarem, manifestem os conhecimentos, previamente adquiridos, nas aulas de Vanessa, mas o foco de seu currículo não está intimamente conectado às individualidades presentes em suas identidades. Finalmente nas aulas de Dança, existe o desejo de aproximar o conteúdo eleito pro Água-viva ao cotidiano particular dos educandos, mas ainda identifica-se uma dificuldade de priorizar as culturas individuais dos alunos na metodologia de trabalho.

Todos os educadores entrevistados trabalham em outros segmentos além da EJA e também foi possível perceber pelas entrevistas que a relação dos mesmos com essa modalidade de ensino difere bastante entre eles. Ao longo dessa dissertação já foi estabelecido o que cada um elege como principal dificuldade ao se atuar na Educação de Jovens e Adultos, onde podemos destacar que para Vanessa está no desinteresse e ausência dos alunos, para Saci se encontra na falta de processualidade também gerada pelas faltas. Água-viva identifica a cultura religiosa de alguns alunos como sua principal dificuldade docente, e finalmente Bárbara que atribui ao pouco tempo de aula o maior obstáculo em sua prática.

No entanto, também se torna importante averiguar o que os aproxima desse segmento e se, como educadores que acreditam numa aprendizagem democrática, conseguem identificar aprendizados alcançados por eles a partir do envolvimento com os educandos e as realidades encontradas na EJA.

As primeiras experiências docentes de Saci vieram justamente quando o educador atuou como bolsista na Educação de Jovens e Adultos, e como já foi dito anteriormente, foi justamente esse contato que lhe deu a confirmação do desejo pela licenciatura. Saci se diz muito atraído por trabalhar nesse segmento principalmente pelo público que ele reconhece ser formado por sujeitos que em algum momento se viram excluídos do processo de educação formal, mas que buscam coragem e força para retornarem e concluírem sua formação. Para ele, esse retorno já traz, por si só, potência para que o trabalho desenvolvido valorize os educandos e suas trajetórias particulares.

O educador ressalta que trabalhar nessa modalidade é estar em constante aprendizado por tudo o que os alunos trazem de experiência de vida. Saci salienta que diferentes recortes geracionais trazem diferentes bagagens culturais, e segundo ele, por se tratarem de pessoas adultas, tais bagagens são maiores que a das crianças e adolescentes do ponto de vista cronológico. Em seu depoimento chama atenção para as possibilidades de intercâmbio cultural quando é permitido que esses educandos expressem suas próprias experiências sobre os mais variados temas, mas acima de tudo afirma que o que mais aprende com seus alunos da EJA é a beleza da resistência, já que percebe neles dificuldades pelas quais nunca passou e que potencializam sua admiração por esse público que simplesmente se nega a desistir de seus objetivos.

Essa afinidade pelo segmento não é vista da mesma forma no caso de Vanessa. Iniciando essa prática durante a pandemia, a educadora se diz muito desanimada ao preparar aulas online sem a participação direta dos alunos, pois à época a decisão do colégio para EJA foi de preparar materiais e exercícios a serem acessados pela internet, com plantões de participação não obrigatória dos alunos em todas as disciplinas. Vanessa conta que em seus plantões nunca houve nenhuma presença e que sem um encontro com os alunos se tornava muito difícil fazê-los compreender a importância do estudo das linguagens artísticas.

Ao final do formato remoto, também encontrou resistência dos educandos em frequentar as aulas. Segundo sua própria observação, os alunos se encontravam na instituição, mas optavam por não se locomover à sala de Música. A educadora conta que somente no último semestre tem sentido motivação para o trabalho com a EJA porque finalmente possui a turma cheia na maior parte das aulas.

Apesar dessas dificuldades, Vanessa aponta que sempre aprende com seus alunos, desse e dos outros segmentos, tanto sobre a vida quanto sobre sua própria prática docente, mas destaca que na EJA ela também aprende a lidar com os próprios

preconceitos quando os educandos demonstram conhecimentos que em um pré-julgamento ela não os atribuiria, o que, a meu ver, reforça a necessidade cotidiana de diálogo entre as diversas culturas que compõem uma comunidade escolar. A fala de Vanessa me remete, quase que instantaneamente e, novamente, a Freire (2015b) quando ele nos diz que

“não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.” (Freire, 2015b, p. 87)

Água-viva demonstra em seu depoimento forte apreço pela docência na Educação de Jovens e Adultos. Além do prazer de um diálogo mais maduro com os educandos, em uma visão comparativa com os demais segmentos, a educadora avalia que essa modalidade é a que mais a desafia a raciocinar sobre os conteúdos e as metodologias utilizadas em sala de aula. Segundo ela, é necessário estar em constante estudo para que seja possível acrescentar, à educação de pessoas adultas, novos conhecimentos ou novos olhares para conhecimentos já obtidos.

Perguntada sobre o que aprende com os alunos da EJA, Água-viva é rápida e precisa em dizer que aprende a não desistir. Para ela, o esforço de alunos que trabalham durante toda uma jornada e ainda vão à escola antes de voltar para casa em busca do merecido descanso, é um grande incentivo para que ela sempre reavalie sua prática em consideração ao empenho de seus educandos, e encontre em si mesma forças para vencer as dificuldades encontradas na profissão de educadora.

Assim como Água-viva, Bárbara também estabelece uma relação de prazer com a atuação docente na EJA. No seu caso, essa afinidade se dá pela preferência por uma metodologia que valorize a própria biografia do educando, o que para ela, encontra profunda reflexão e potencial criativo entre alunos adultos que já vivenciam o mundo sob um ponto de vista mais crítico.

É também na biografia dos educandos que Bárbara reconhece o maior aprendizado por ela alcançado no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Em seu depoimento ela chama atenção para não linearidade biográfica dos educandos da EJA. Para ela, esse retorno aos estudos é uma inversão do socialmente esperado, ao mesmo tempo em que é um exemplo de que cada coisa tem seu tempo, mas que a

definição desse tempo não pode nem deve se pautar nas pressões externas que invisibiliza as personalidades presentes nas diferentes particularidades, mas principalmente nos desejos e leituras pessoais do indivíduo em relação ao seu próprio reconhecimento perante a vida.

Porém, de todos os educadores entrevistados, talvez o que mais se reconheça no trabalho com a EJA seja justamente o bolsista do PIDEJA Barros, que como já dito concluiu os estudos no Ensino Fundamental e Médio nessa modalidade de ensino. Uniu sua bagagem artística ao desejo pela docência cursando a Licenciatura em Artes Visuais pela UFJF, e agora que se prepara para o fim da graduação pretende atuar como professor na Educação de Jovens e Adultos mesmo já estando em uma idade em que raramente professores iniciam sua carreira.

Barros atribui o desejo pelo magistério à própria história de superação. Para ele é importante mostrar aos alunos da EJA que nunca é tarde para se concretizar planos ou buscar a própria emancipação social. O contato com o bolsista parece ter um efeito muito positivo entre os alunos, principalmente os que têm em seus objetivos uma futura graduação, entre os educadores que o orientaram ao constatar suas experiências distintas e também seu desejo pela docência, e a mim que pude acompanhá-lo no auxílio aos professores e até assumindo a turma como docente orientado, além da entrevista em que mostrou profundo envolvimento pelo poder transformador da educação.

O bolsista ainda carece de experiência para o efetivo exercício da docência, mas já demonstra a humanização necessária para atuar de forma democrática e dialógica com seus futuros educandos, pois percebe que, sua posição o permite pensar e ressignificar saberes e fazeres, assim como nos afirma Freire (2015b),

“como aluno hoje que sonha em ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos.” (FREIRE, 2015, p. 87)

Ao final das entrevistas com os professores das três linguagens artísticas desenvolvidas na EJA do CAP. João XXIII fiz a todos a mesma pergunta final que lhes pedia uma descrição de como eles se viam enquanto professores de Arte da Educação de Jovens e Adultos, e encerro a análise desses depoimentos com suas respectivas respostas:

“Uma professora aprendiz eu acho. Uma professora que está mais aprendendo com a turma do que ela comigo. Sinceramente.” (ÁGUA-VIVA, Entrevista, 2023).

“Uma educadora com disposição para ouvir. Alguém que vê naquele público alvo pessoas que têm mais para me ensinar do que eu a eles. Eu me vejo na EJA muito como uma mediadora de processos e articuladora dos conhecimentos que eles já trazem, incluindo uma visão pontual artística. Alguém que objetiva que eles se interessem por Arte, para que depois das aulas eles vejam, por seus próprios olhos, que a Arte tem muito mais a oferecer do que eu pude mostrar.” (BÁRBARA, Entrevista, 2023).

“Como professora da EJA eu me vejo como uma professora tão chata quanto no Ensino Fundamental. Não gosto de chiclete, não gosto de celular em sala de aula. Se está presente tem que participar. Tento envolver e puxar a participação de todos eles, não que eu consiga sempre, mas tento criar um diálogo, uma troca pelo menos, pois sabemos que mesmo as crianças não veem cruas para nós, quem dirá os adultos.” (VANESSA, Entrevista, 2023).

“Me descrevo como um cara que tenta estabelecer trocas em sala de aula, tanto trocas deles comigo quanto deles com eles mesmos. Alguém que proporciona que espaço da aula seja um espaço de construção coletiva de conhecimentos diversos e práticas das Artes Visuais. Meu papel é promover um ambiente que torne mais propicias as trocas entre os sujeitos da EJA.” (SACI, Entrevista, 2023).

Diante dos relatos dos professores, de suas vivências, experiências, angústias e desafios, podemos perceber caminhos metodológicos distintos pela EJA no CAP. João XXIII no tocante ao ensino de Arte. Sabemos que a procura por melhores práticas docentes é constante, mas não podemos nos furtar a essa busca na perspectiva de garantia de um trabalho que, de fato, cumpra seu papel fortalecedor e instigador de uma educação emancipatória.

4.2 - O que dizem os educandos

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) defende que o educando já traz para escola uma cultura que não é superior nem inferior àquelas trazidas pelo educador e que

a valorização cultural do aluno se torna a chave para a busca de uma verdadeira educação libertadora que conscientiza os envolvidos de sua própria condição social instrumentalizando-o para luta por sua própria emancipação.

É justamente essa valorização da cultura individual do aluno que busquei em minhas observações nas aulas de Arte da EJA do CAp. João XXIII. Esse olhar, no entanto, só me permitiu conhecer a história e os saberes dos educandos mediante as propostas metodológicas desenvolvidas pelos diferentes educadores observados. A fim de me aprofundar um pouco mais sobre quem de fato são os sujeitos da EJA do colégio, selecionei um grupo diverso de pessoas para entrevistas semiestruturadas, feitas individualmente no próprio espaço escolar, cujas impressões serão relatadas nesse tópico.

Em todas as entrevistas fui munido de um roteiro de perguntas que me auxiliaram na investigação quanto às identidades e histórias pessoais dos entrevistados, suas culturas individuais, suas aproximações com o universo da Arte e, principalmente, a relação dos mesmos com a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no João XXIII. Esse roteiro, no entanto, não engessava as informações alcançadas, fazendo com que cada entrevista seguisse por caminhos distintos de acordo com o que me era apresentado.

As informações coletadas demonstraram a diversidade cultural e as diferentes histórias que compõem o público desse segmento. Também apontaram para a importância da instituição na vida dos educandos. Entendendo que, como nos afirma Vygotsky (2007), mais do que o indivíduo agir sobre o meio, ele precisa interagir com o meio, o momento de escuta dos estudantes através das entrevistas, nos descortinou as possibilidades de aprendizagens ampliadas apresentadas por eles, pois o autor também afirma que todo sujeito adquire seus conhecimentos a partir de relações interpessoais e que aquilo que parece individual na pessoa é, na verdade, resultado da sua relação com o outro, um outro coletivo, veiculado pela cultura. Assim, através de realidades sociais distintas e caminhos diversos, todos os entrevistados relataram a importância da retomada aos estudos e a centelha de esperança, acesa pelo colégio, quanto aos novos caminhos.

As entrevistas não serão transcritas integralmente a partir da apresentação de cada indivíduo entrevistado. O que direciona essa narrativa são as questões estabelecidas e a partir delas, as informações trazidas pelos diferentes interlocutores.

Dessa forma, julgo que as diferentes trajetórias, culturas e projetos ganham maior destaque de análise.

A fim de estabelecer um diálogo leve, onde os educandos se sentissem livres para se expressar tranquilamente, comecei todas as entrevistas mais focadas no cotidiano individual de cada um, buscando entender como é o dia a dia dos mesmos e as dificuldades, se é que elas existem, para frequentarem a Educação de Jovens e Adultos no Colégio. Os dados aqui coletados já demonstraram a diversidade de realidades presentes nesse público, conforme se atesta na análise dos relatos que inicio abaixo.

Branca (41 anos) é agente comunitária de saúde concursada cerca de duas décadas, quando a escolarização no Ensino Médio não era exigida para esse cargo. Em nossa conversa ela me conta que acorda as 04h45min porque gosta de ir à academia malhar antes do trabalho. Para isso ela acorda, se alimenta, deixa todas as coisas da filha prontas para que ela também se alimente e se arrume com a ajuda da avó que a deixa na van para levá-la à escola. Em seguida vai até a academia que se encontra a 10 minutos de caminhada do posto de saúde onde trabalha a partir das 7 horas.

A sua jornada de trabalho vai até às 17h com duas horas de almoço. Segundo Branca, ela poderia voltar em casa antes de ir para o colégio, mas devido aos horários de ônibus, ela opta por ir direto e evitar atrasos no primeiro horário de aula. De todos os entrevistados ela é quase a única a não relatar problemas quanto a atrasos ou impossibilidade de frequência.

Fora do trabalho e da escola, conta que gosta de usar o tempo livre para deixar a casa sempre arrumada e passear com a filha na praça de seu bairro ou no shopping. Disse-me que antes do nascimento da filha saía bastante à noite, mas que isso mudou com a maternidade e o falecimento precoce do marido em 2019, vítima de um traumatismo craniano gerado em função de uma pancada recebida em uma briga.

Reorganizando sua vida, Branca voltou a morar com os pais junto da filha, uma irmã e um sobrinho, e pretende aproveitar para levar a filha ao cinema agora que possui a carteirinha de estudante, visto que munida do documento passa a pagar metade do valor do ingresso.

Em uma rotina bem diferente de Branca, Cabelim (18 anos) relata que de segunda a quinta-feira acorda por volta das 11h ou meio dia e já almoça em casa. Após a refeição, segundo suas próprias palavras, dedica-se ao ócio e por volta das 15h faz tarefas e estudos requisitados pela escola. As 17h se arruma e vai para o colégio.

A partir de sexta-feira, no entanto, essa rotina passa a ser atravessada pelo trabalho. Nos finais de semana ele mantém o mesmo horário para despertar e almoçar, mas a partir das 16h ele se arruma e vai para o bar onde trabalha como garçom. Com isso, Cabelim nunca está presente nas aulas de sexta-feira.

Aprofundando sobre essa ausência contínua, fica evidente o prejuízo pedagógico porque com isso, o estudante deixa de frequentar três disciplinas específicas: Sociologia que só possui uma aula semanal na grade curricular, Física e Química, que possuem duas aulas, mas ambas são geminadas na sexta-feira. Cabelim explica que a escola tem sido compreensiva com suas ausências e que os professores em questão entregam trabalhos para que ele possa acompanhar as matérias e produzir trabalhos avaliativos.

Quando não está estudando ou trabalhando, o educando gosta de usar o tempo livre para ver séries e filmes em casa e frequentar aulas de atividades circenses desenvolvidas no próprio João XXIII em um Projeto de Extensão. Além disso, Cabelim relatou o apreço por aulas de Jiu-Jitsu que fazia anteriormente, mas que por dificuldades financeiras, teve de abandonar.

A urgência financeira parece uma constante entre os alunos entrevistados. Águia (47 anos) mostrou em sua entrevista que a necessidade por seu sustento e o de sua família é a prioridade em sua jornada diária. Doméstica há cinco anos em uma residência, a educanda economiza a passagem de seu bairro até o trabalho e do trabalho até o colégio fazendo esses trajetos a pé todos os dias em caminhadas que duram mais de uma hora cada.

Sua jornada de trabalho começa às 08h30min e vai até às 16h. Ao final do expediente segue a pé até o colégio chegando por volta das 17h30min, o que lhe dá uma hora de descanso até o início das aulas. No entanto, como mora com o marido e uma filha que acaba de ter um bebê e que não trabalha e nem tem apoio do pai da criança, Águia se vê obrigada a complementar a renda familiar fazendo faxinas, quando pode, após o horário em que trabalha como doméstica. Nesses casos ela torna-se ausente da escola, pois não pode abrir mão desses pagamentos uma vez que precisa sustentar uma família com um bebê de apenas três meses.

Em seu tempo livre Águia gosta de escutar música em casa e às vezes reunir a família para um pagode, mas quase sempre em sua própria residência, pois não tem muito apreço por sair de casa.

Também no caso de João Miguel (22 anos), as demandas trabalhistas parecem superar, não só as educacionais, mas também as de ordem pessoais. Estoquista de

almoxxarifado na Carteira de Trabalho, mas Motorista de uma empresa de materiais de construção na prática, o aluno acorda às 05h50min e anda cerca de 3 km até o trabalho onde permanece oficialmente até às 18h, mas como é responsável também pelo fechamento da loja, só consegue deixar o local, de fato, por volta das 18h15min.

Assim como Águia, João Miguel economiza o dinheiro de passagem indo para o colégio a pé, o que resulta na ausência das primeiras aulas todos os dias. No entanto, ele revela que dado o horário da saída do trabalho, chegaria atrasado até se fosse de ônibus, devido ao trânsito da cidade:

“Nesse horário, eu já passei pelo ônibus que eu pegaria vindo pra cá na altura do Morro da Glória, e acabei chegando ao colégio antes dele.” (JOÃO MIGUEL, Entrevista, 2023).

Quando perguntado sobre o que faz nos horários de lazer, fora do trabalho e do estudo, o educando explica que esse horário diário é de segunda à sexta-feira, e que no sábado trabalha até às 13h, mas que, geralmente, nos finais de semana, inclusive no domingo, trabalha para o pai numa empresa de mudanças, não sobrando assim tempo livre para outras atividades. Além disso, João Miguel também relata a dificuldade financeira de quem mora em casa alugada e tem uma filha de apenas 2 anos, em se ter condições para qualquer tipo de lazer, já que tem que priorizar os gastos e demandas da filha.

Se o trabalho de João Miguel o impede de frequentar os primeiros horários de aula, o de José (19 anos) traz uma situação um pouco mais complicada em relação a sua frequência no colégio. Trabalhando como Caixa de um supermercado, o aluno faz escalas de serviço de 12 por 36 horas. Portanto, trabalha dia sim e dia não das 8h às 20h, fazendo com que fique ausente por dias inteiros à escola durante a semana.

Residente na Cidade de Mathias Barbosa, nos dias que trabalha o aluno precisa acordar às 5h para se arrumar, se alimentar e em seguida pegar o ônibus que o deixa próximo ao trabalho. Caminha o resto do percurso e abre o supermercado às 8h junto com o gerente. Sua jornada acaba às 20h, mas segundo ele, até que encerre o caixa, feche o sistema e desligue os computadores, seu turno só acaba, de fato, às 20h30min. Somado com o tempo de espera pelo ônibus que o levaria para o João XXIII, o aluno alega que chegaria somente para as últimas aulas e, portanto, nesses dias ele não frequenta a escola, retornando para sua cidade.

Nos dias em que não trabalha José vem para cidade no horário da aula, chegando um pouco antes do primeiro horário. Ao final da aula, no entanto, reveza entre voltar para sua cidade ou permanecer em Juiz de Fora e dormir na casa da namorada que mora com os pais e um irmão mais novo, mas que aceitam bem a situação.

Em relação ao prejuízo pedagógico causado por essa rotina, José argumenta que os professores são profundamente compreensíveis com sua realidade e que fornecem materiais e trabalhos de suas disciplinas para minimizar as perdas curriculares. Também ressalta que como ex-aluno do ensino regular do João XXIII, possui uma base muito boa e mais adiantada do que os conteúdos desenvolvidos na EJA. Segundo ele,

“Querendo ou não, os ensinamentos aqui na EJA não são bem coisas novas para mim. Coisas que estou vendo agora (3º Ano) em Português, eu vi no começo do 9º Ano no regular.” (JOSÉ, Entrevista, 2023).

Como trabalha por escala, José não pode contar com todos os finais de semana e por isso não faz planos de lazer nos horários livres. Atualmente dedica essas horas em aulas para conseguir a Carteira Nacional de Habilitação porque quer deixar o trabalho no mercado para tornar-se Motoboy.

O trabalho de Pelé (57 anos) apresenta horários mais fixos dos que o de José, mas assim como João Miguel, o aluno preenche os horários livres com mais trabalho. Pelé trabalha como pintor autônomo de 7h às 17h de segunda à quinta-feira e das 7h às 16h na sexta-feira. Aos finais de semana se dedica a fazer reparos na própria residência ou a trabalhos externos que aparecem, segundo ele, frequentemente.

Após o trabalho, nos dias de semana, Pelé se dirige diretamente à escola, parando, esporadicamente, para fazer um lanche no percurso. Como monta a própria escala de trabalho, o educando consegue estar na escola sem atrasos e sem faltas oriundas dos compromissos trabalhistas.

Casado há 27 anos, gosta de ouvir samba em casa nas horas livres e acompanha a esposa em bailes esporadicamente. Procura se manter em forma correndo e jogando futebol sempre que possível. Se diz muito incentivado nos estudos por sua filha única, ex-aluna do CAp. João XXIII e hoje estudante na Faculdade de Artes Visuais da UFJF.

Esse incentivo familiar vivenciado por Pelé, também é compartilhado por outros entrevistados, e nos leva para outra questão investigada: Por quais motivos os educandos deixaram a escola e por que retornaram para EJA, especificamente no João XXIII?

No caso de Pelé, a interrupção dos estudos se deu quando cursava a antiga 8ª Série em meados dos anos 1980, por conta de uma demanda urgente financeira que o fez priorizar o trabalho. Alguns anos depois fez um curso supletivo e completou o Ensino Fundamental, mas ao iniciar o Ensino Médio, à época o Curso Científico, recebeu uma proposta de trabalho no Rio de Janeiro (RJ) e abandonou os estudos escolares.

O retorno do educando aos estudos só se deu cerca de 30 anos depois quando ingressou ao Colégio de Aplicação João XXIII. Pelé conta que se lembra com muito carinho de quando sua filha foi sorteada para instituição aos 6 anos de idade para o 1º Ano do Ensino Fundamental, e que aquele tinha sido um momento de muita emoção para ele, pois sabia da qualidade do colégio e de como o futuro de sua filha poderia ser melhor através de um ensino socialmente referenciado. O aluno faz uma ligação direta da educação formal dada à filha com o sucesso em seu ingresso à faculdade e, portanto, nutre muita admiração e gratidão pela instituição.

Foi justamente sua filha quem o alertou para existência da EJA no João XXIII e o encorajou a tentar o sorteio para voltar aos estudos. Segundo Pelé, foi uma nova emoção ser informado de que foi contemplado com sua vaga na escola. O aluno diz que a escola oferece tudo o que ele sonhava ter em relação a uma educação de qualidade: Conteúdos avançados, professores dedicados e espaço físico apropriado.

Outra entrevistada que ficou bastante tempo afastada da educação formal foi Águia que conta emocionada que interrompeu seus estudos em dois momentos. Aos 11 anos, com a morte de seu pai teve que sair da escola para trabalhar em casa de família a fim de auxiliar sua mãe a sustentar a família de quatro filhos. Aos 17, incentivado pelo patrão, que era professor de Matemática, se matriculou em outra escola e cursou o Ensino Fundamental até a antiga 8ª Série, mas novamente se viu sobrecarregada pelo trabalho e o relacionamento afetivo que se iniciava e optou por deixar a escola.

Também foi incentivada pelo filho mais velho, atleta que hoje mora no Rio de Janeiro (RJ), e sempre enalteceu a inteligência da mãe e a necessidade do estudo para emancipação pessoal, a voltar à escola e concluir o Ensino Fundamental e Médio. A educanda então se matriculou na EJA de uma escola de seu bairro onde terminou a formação fundamental e após assistir uma reportagem em uma emissora de TV local, ficou sabendo do sorteio para o segmento no João XXIII.

Águia conta que mal acreditou ao ser contemplada com a vaga na instituição, já que ela havia tentado o sorteio para os dois filhos quando esses eram crianças e não

conseguiu dada a enorme procura pelo colégio. Uma vez matriculada, no entanto, trouxe sua filha mais nova para EJA da instituição já que a mesma também havia abandonado os estudos.

Para a educanda a escola supera o que ela imaginava encontrar ao se matricular:

“A escola é muito mais do que eu esperava. Aqui foi o meu aconchego. Tem momentos na vida que a gente precisa de um empurrão e a escola tem sido esse empurrão. Com filho de 23 anos e uma filha de 18, ou eu ficava implicando com eles por conta dos namorados ou cuidava da minha vida. Para mim a escola representa isso, eu cuidando da minha vida.” (ÁGUIA, Entrevista, 2023).

Outra entrevistada que conta ter estado muitos anos afastada da escola foi Branca que interrompeu os estudos há cerca de 20 anos quando cursava o 1º Ano do Ensino Médio. À época, apesar de estar na idade compatível à série escolar, a aluna optou por priorizar o trabalho, pois já atuava na Guarda Mirim*. Segundo ela não havia, de fato, nenhuma necessidade financeira urgente que a levou tomar tal decisão, apenas preferia se dedicar a ganhar seu próprio dinheiro de forma mais imediata.

Branca diz que ao longo dos anos quis retornar aos estudos, mas que a dedicação ao trabalho como Agente Pública de Saúde e à família que se iniciava a fazia desanimar e a sempre atrasar esse objetivo. O retorno atual se fez devido à exigência do Governo Federal de formação em Ensino Médio para o cargo que ocupa que mudará a função de Agente para Técnico. Com isso, além da EJA, a educanda também faz um curso preparatório online disponibilizado pelo governo aos agentes concursados nessa função.

A escolha pelo João XXIII, no entanto, não se deu a partir de uma indicação familiar. A princípio Branca só tinha em mente que não queria voltar a estudar no próprio bairro por certo constrangimento em ser reconhecida como alguém de baixa instrução desenvolvendo um trabalho tão importante para a comunidade. O colégio lhe foi sugerido por uma Assistente Social com quem trabalha, mas na primeira vez que foi sorteada a aluna acabou não iniciando o curso porque teve dificuldade de conciliar o trabalho e os cuidados com a filha pequena com os estudos. Sorteada novamente esse ano, Branca se organizou junto à sua mãe para que pudesse deixar a filha com ela e cursar regularmente a EJA.

Segundo a aluna, apesar de já saber da qualidade da instituição, a EJA superou suas expectativas ao adentrar ao corpo docente da escola. Branca se diz surpresa e empolgada em ter aulas de Educação Física, Dança e Informática, pois imaginava um currículo bem mais reduzido na Educação de Jovens e Adultos.

Diferente de Branca, a interrupção na formação escolar de João Miguel não se deu por escolha própria. Em seu depoimento o educando afirma que quando cursava o 7º Ano do Ensino Fundamental seu irmão mais velho entrou para o Exército e seu pai, que na época trabalhava como pedreiro, o retirou da escola para tornar-se o novo ajudante do pai no lugar do irmão.

Aos 16 anos, alertado por colegas, comunicou ao pai que sua retirada da escola era ilegal e que gostaria de voltar à Educação Formal, do contrário o denunciaria ao Conselho Tutelar. À época, o CAP. João XXIII ainda oferecia na EJA, além do Ensino Médio, o segundo segmento do Ensino Fundamental que compreende as séries do 6º ao 9º Anos, e João Miguel, aos 17 anos, foi matriculado no 7º Ano, concluindo, em seguida, todo o Ensino Fundamental. Porém, quando cursava o 1º Ano do Ensino Médio, devido às obrigações com o serviço militar, abandonou novamente os estudos.

Quando encerrou as atividades no exército, foi deflagrada a Pandemia por COVID 19, e o aluno não soube que o curso continuava em atividade sob a modalidade remota, deixando-o ainda afastado da escola. Ao final da Pandemia fez nova matrícula no colégio concluindo o 1º Ano, mas durante o tempo que cursava o 2º Ano ficou desempregado e se viu obrigado a fazer muitos bicos em horários distintos, o que o forçou, mais uma vez, abandonar a EJA. Esse ano, com emprego fixo de carteira assinada, retornou à escola onde pretende concluir o Ensino Médio.

Quando se matriculou, pela primeira vez, na EJA do João XXIII, a escola tinha sido sugerida para João Miguel por uma amiga da mãe que descobrira, via reportagens de TV, a existência do segmento no colégio. Mesmo com as interrupções nos estudos, o aluno diz não ter reclamações da instituição e elogia, sobretudo, os professores:

“Todos os professores, mesmo os bolsistas, são excelentes! Eles têm muitos ensinamentos, e como os alunos daqui da EJA têm diferentes faixas etárias, uns mais velhos outros mais novos, cada um tem sua cabeça, acaba que o professor tem que arranjar um jeito de explicar a matéria para que todos entendam. E eles fazem a matéria ficar mais fácil.” (JOÃO MIGUEL, Entrevista, 2023).

Diferente dos demais alunos entrevistados, José nunca esteve fora da educação formal, portanto sua trajetória até a EJA apresenta um percurso bem diferente daquelas até aqui narrados. Aluno do João XXIII desde o 7º Ano no ensino regular, José teve muita dificuldade de adaptação ao currículo escolar do colégio, por vir de uma escola do

município de Mathias Barbosa que, segundo ele, possuía uma base curricular bem defasada em relação ao João XXIII.

Tais dificuldades fizeram com que o educando fosse reprovado no 7º Ano e mais tarde no 9º Ano do Ensino Fundamental. No 2º Ano do Ensino Médio, quando apresentava notas muito baixas e já possuía idade para adentrar na Educação de Jovens e Adultos, José optou por se matricular nesse segmento em busca de uma formação mais rápida e por sentir que como adulto já deveria adentrar no mercado de trabalho.

Para o educando, a chegada ao João XXIII, ainda no 7º Ano, foi um divisor de águas na construção de sua maturidade. José relata que se estivesse se mantido na pequena escola onde estudava, provavelmente não faria planos de Ensino Médio e muito menos de faculdade posteriormente. O aluno julga que a instituição e as pessoas que formam sua comunidade (professores, técnicos e alunos) abriram sua mente para suas próprias potencialidades e o ajudaram a ter responsabilidade por seguir o que ele chama de “caminho certo” na vida.

Quando peço que José trace um comparativo entre a experiência no ensino regular e na EJA, o estudante inicia sua análise a partir do corpo discente. Segundo ele o ensino regular no João XXIII traz muita diversidade social e étnica e que a seriedade com a qual os alunos encaram a educação formal varia bastante entre os mais focados e os mais desatentos que ainda não sentiram a pressão de definir seus futuros. A Educação de Jovens e Adultos também apresenta a diversidade social e étnica, mas para José, a primeira é menos evidente. O educando enxerga um público praticamente formado por trabalhadores que buscam melhorar a própria condição de vida e que almejam independente de suas idades, dar continuidade à sua formação acadêmica.

Quanto ao currículo, no entanto, José percebe que os conteúdos programáticos das disciplinas na EJA são bem reduzidos em relação ao ensino regular. O aluno argumenta que isso não poderia ser diferente já que muitos alunos estão fora do espaço escolar há décadas e que seria praticamente impossível exigir que se lembrassem de tudo o que aprenderam anteriormente. José também faz menção ao tempo destinado a cada ano escolar. Segundo ele ter o tempo reduzido pela metade, ou seja, cumprir o programa anual em apenas um semestre, obriga os professores a fazerem cortes e adaptações no currículo.

Porém, esse suposto “atraso” ou “redução” curricular não é visto de forma negativa para o educando. Segundo ele, esse formato permite que os conteúdos, considerados por ele, mais importantes de cada disciplina ganhem maior destaque. José

sente-se extremamente feliz em perceber que após tantos anos no CAP., ele agora se prepara para receber sua diplomação no Ensino Médio e com isso planejar novos caminhos.

Tal como José, Cabelim também era aluno do ensino regular no João XXIII, mas no caso dele, entrou para o colégio já no 1º Ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. O aluno só deixou a escola no 1º Ano do Ensino Médio, após reprovação nessa mesma série. Antes dessa reprovação, Cabelim também havia repetido o 7º Ano. No entanto, em seu relato, o educando estabelece razões mais pessoais para que abandonasse a educação formal do que apenas uma dificuldade pedagógica.

Cabelim relata que aos 12 anos de idade houve o divórcio de seus pais que o afetou emocionalmente e fez com que desanimasse muito dos estudos. No 6º Ano à época, o estudante passou a faltar muitas aulas, mas conta que a pedido da escola o Conselho Tutelar foi acionado e seus pais foram avisados de que ele precisava retornar à rotina escolar. De volta, e com o apoio dos professores, Cabelim conseguiu ser aprovado naquele ano, mas segundo ele, as questões emocionais não estavam resolvidas e ele foi perdendo o interesse nas disciplinas e na própria escola, o que resultou em sua reprovação no 7º Ano.

Após essa reprovação o estudante conta que continuou na escola, mas sempre realizando o mínimo para ser aprovado, e que quando a Pandemia de COVID 19 foi deflagrada, ele se viu confinado ao espaço de casa e desenvolveu uma depressão diagnosticada por profissionais de saúde. Para Cabelim o estopim que o levou a abandonar o colégio no 1º Ano do Ensino Médio foi a discussão com uma professora que durante o Ensino Remoto lhe disse que não adiantaria mais nenhum esforço de sua parte porque ele já estaria reprovado em sua disciplina.

O educando relatou que tal fala havia sido presenciada por sua madrasta, já que a mesma estava em seu quarto no momento em que o fato ocorreu. Ela então procurou a direção para fazer uma reclamação formal da professora em questão e ao fazê-lo apresentou laudos que comprovava o diagnóstico de depressão. Para Cabelim, a resposta da escola para o seu caso não foi satisfatória, e tal como preconizado pela professora, o aluno veio a reprovar naquele ano.

Diante disso o aluno abandonou a escola ficando fora da educação formal por mais de dois anos. Ao ser indagado por seu retorno na EJA, Cabelim me traz a alegria de saber que eu fui decisivo nessa escolha. Em sua trajetória como aluno do CAP., havia sido meu aluno em diferentes momentos, mas havia estabelecido afetividade por mim

logo no 1º Ano do Ensino Fundamental. O educando sempre manteve comigo um relacionamento cordial mesmo quando não era meu aluno, sempre me perguntando quando eu voltaria a dar aulas para ele. Na entrevista ele me lembra que ao me encontrar na cerimônia de formatura do Ensino Médio, daquela que seria sua turma caso ele não tivesse sido reprovado e abandonado a escola, eu lhe disse que estava triste por não tê-lo mais na instituição e que a mesma possuía a modalidade EJA, que seria uma oportunidade para ele concluir o Ensino Médio. E, de fato, ao começar minha observação no segundo semestre de 2023 o reencontro automaticamente percebo que, sua trajetória, enriqueceria bastante minha pesquisa.

O histórico de Cabelim no João XXIII estabelece um raro caso de um indivíduo que vivenciou todos os segmentos de ensino desenvolvidos pelo Colégio. Portanto, sob sua própria ótica, o aluno define um ranking preferencial dentre suas vivências em cada um deles. Para ele o Segundo Segmento do Ensino Fundamental ocupa a 1ª posição dentre as melhores experiências vividas na escola e apesar do pouco tempo em que se encontra na modalidade, a EJA ocupa a 2ª posição seguida pelo Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e deixando o Ensino Médio do ensino regular na última.

Ao comparar o Ensino Médio nas duas modalidades, Cabelim reconhece que do ponto de vista curricular percebe que a EJA possui um currículo mais “enxuto” e que os educadores, em muitos casos, dependem de um tempo maior para que o desenvolvimento de certos conteúdos consiga ser absorvido pela totalidade de educandos. O aluno conta que por vezes essa dinâmica se torna demasiadamente entediante para ele que julga possuir uma boa base de ensino, no entanto, afirma que ainda assim prefere ser estudante desse segmento devido a acolhida e respeito existente entre a comunidade escolar que o compõem.

Como dos entrevistados Cabelim foi o único que relatou uma relação conflituosa com algum educador do colégio, lhe perguntei se teria sido a única situação e educador com o qual ele vivenciou algo semelhante. O aluno então me conta que também teve atritos com um professor de uma das linguagens artísticas desenvolvidas na grade curricular da escola. Por se tratar de um dos educadores envolvidos com as aulas da EJA, perguntei então se a situação passada geraria alguma indisposição para ele quando voltasse a ter aulas com a pessoa relatada, mas o educando afirmou que a mesma já havia se desculpado no passado pela situação geradora de conflito.

Ante o relato de vivências e experiências, deve-se voltar a atenção para que a historicidade de cada sujeito não seja simplesmente considerada como uma sucessão

cronológica de fatos (Lukács, 1979) e sim que este sujeito seja compreendido como aquele que se constitui na relação dialética com o social e a história. Assim, há a necessidade de se compreender a história individual de cada um e a relação com a história social, ou seja, a história vivenciada individualmente por cada um e a história do mundo.

Uma vez que essa análise começa a adentrar nas aulas de Arte, darei ênfase aos depoimentos colhidos a respeito da interação dos entrevistados com a disciplina na EJA, as experiências artísticas individuais de cada um e se elas encontram, em suas opiniões, espaço de debate, valorização e desenvolvimento nas práticas escolares.

Também sob esse foco de pesquisa, a bagagem de Cabelim como estudante que vivenciou os quatro segmentos desenvolvidos no João XXIII, traz uma perspectiva única sobre a relação do educando com o conteúdo, trabalhado de diferentes formas. No colégio o currículo das aulas de Arte é desenvolvido, avaliado e constantemente reestruturado por toda a equipe de professores das diferentes linguagens artísticas. Dessa forma, o 1º Segmento do Ensino Fundamental traz uma introdução ao universo da Arte e do fazer artístico em suas diversas modalidades. O 2º Segmento procura experienciar diferentes técnicas de produção artística e o Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto na EJA se aprofunda na interação política e crítica da Arte com a sociedade e sua história.

Cabelim, portanto, vivenciou todas essas formas com as quais as linguagens artísticas tem sido desenvolvidas na escola. Além disso, também participou de Projetos de Extensão com foco nas artes do espetáculo, tendo se encontrado, principalmente, nas modalidades das Artes Cênicas. Como aluno do 1º Ano na modalidade EJA, ele vivencia a divisão já citada de uma linguagem artística em cada período letivo.

Embora o aluno considerar interessante essa forma de organização curricular, por já ter vivenciado, dentro e fora da escola, diferentes modalidades artísticas, preferia poder escolher aquela com a qual se sentisse mais à vontade, e no caso dele, trata-se justamente das Artes Cênicas, a qual, até o momento, não possuímos professor licenciado na área.

Ainda assim, nas observações de campo pude constatar que Cabelim, apesar de ser o aluno mais jovem de sua turma, exerce na aula de Arte um papel de liderança, tornando-se um grande incentivador dos alunos que às vezes sentem-se constrangidos com alguma prática em aula, principalmente as de ordem corporal.

De fato, a Arte aparece na entrevista do educando como um fator muito importante em sua vida. Em seu relato ele conta de sua experiência com o Projeto de extensão “Circo no João” que desenvolve práticas das Artes Circenses e no qual ele esteve muito tempo envolvido, chegando até a assumir uma bolsa de Monitoria Júnior para auxiliar a professora responsável. Além disso, fez um curso de Teatro fora da escola que só foi interrompido por causa de atritos com o pai que demonstrou preocupação que Cabelim procurasse na Arte um modo de profissionalização, o que, segundo ele, não garantiria recursos para sobrevivência digna do filho.

Indaguei então se ele chegou a cogitar seguir uma carreira artística profissional e sua resposta revelou o quão sensível e pessoal é sua relação com o universo da Arte:

“Desde que me lembro, minha mãe era uma pessoa muito doente, passando vários períodos no hospital. Sempre que eu ia visitá-la fazia palhaçadas para fazê-la sorrir. Para mim isso era uma coisa muito boa e eu percebi que queria ajudar as pessoas fazendo-as sorrir. Assim como um palhaço. Quando o circo veio até mim através do projeto, vi que a palhaçaria não era a única forma de trazer felicidade às pessoas, mas todas as atividades circenses e eu planejei viver disso, mas mesmo minha madrasta me incentivando, acho que o desincentivo do pai pesa mais do que o incentivo da madrasta.” (CABELIM, Entrevista, 2023).

Procurei então saber se toda essa vivência artística é de alguma forma absorvida nas aulas de Arte, mas, segundo o educando, ela está intrinsecamente presente em suas próprias práticas, não se lembrando de nenhum exemplo onde esses conhecimentos foram trazidos à tona pelo educador em questão. Ainda assim, ele percebe que o papel, por mim antes mencionado, de liderança, é incentivado em sala de aula e, segundo ele, esse papel é fruto direto de suas práticas artísticas.

Outro entrevistado que também traz em seu cotidiano extraescolar práticas artísticas é Pelé. Em seu caso são da ordem das Artes visuais. Apesar do ofício com pintura de reforma, o educando tem um forte apreço pelo desenho e pintura e os pratica informalmente desde a infância. Atualmente tem fotografado paisagens da cidade a fim de transformá-las em pinturas que pretende expor.

Aluno do 3º Ano, Pelé experimentou as três linguagens artísticas desenvolvidas na EJA, e embora tenha demonstrado satisfação e interesse pelas aulas de Dança e Música, são as de Artes Visuais que mais lhe agradaram, sobretudo por possibilitar discutir tal modalidade a partir de diferentes pontos de vista além de simples exercícios práticos, como o estudante havia imaginado por nunca ter vivenciado aulas de Arte na

educação formal anteriormente. Portanto, toda sua competência prática se fez por conta da própria curiosidade e treino.

Pelé conta que os estudos sobre os temas e propostas que impulsionam a produção artística de diferentes épocas e estilos, contribuem para que sua própria produção alcance um maior nível de “maturidade política” e também para sua visão crítica de obras que ele sempre apreciou e que hoje consegue anexar novas leituras. É justamente nesse olhar mais carregado de diferentes leituras que o educando me conta como surgiu a ideia da exposição que planeja montar:

“Esses dias eu peguei um trabalho para auxiliar a roçar um terreno e aí eu observei outros caras roçando comigo e juntando o mato. Imediatamente me lembrei de um quadro de Van Gogh e pensei: Que visual incrível! Aí eu memorizei bem e refiz a imagem no papel que ainda vou pintar. Depois disso comecei a observar paisagens e prédios da cidade que são lindos e a gente não presta atenção. Quero representar tudo isso numa exposição.” (PELÉ, Entrevista, 2023).

Essa parte de seu depoimento foi para mim um exemplo evidente de como podemos fazer um paralelo entre as diferentes culturas artísticas a fim de desenvolver uma metodologia que afete e faça sentido ao educando da Educação de Jovens e Adultos.

Quando indagado se reconhece momentos em que seus conhecimentos e práticas artísticas são valorizados nas aulas de Arte, Pelé é categórico em afirmar que sua Arte já chegou até a impulsionar um trabalho proposto pela professora, fato que foi observado em meu trabalho de campo e consta no capítulo anterior dessa pesquisa quando analiso a prática da professora Bárbara. Pelé acrescenta que também os professores de outras disciplinas costumam promover momentos em que as experiências de vida individuais dos alunos sejam utilizadas em diferentes discussões a fim de estabelecer olhares distintos sobre um mesmo tema.

De fato, minha pesquisa não busca identificar somente se os saberes artísticos dos alunos estão sendo considerados nas aulas de Arte, e sim se os diferentes saberes das culturas individuais dos educandos são valorizados e incorporados às aulas. Portanto, mesmo aqueles que não desenvolvem trabalhos fora do espaço escolar com as linguagens artísticas, possuem, em suas bagagens pessoais, conhecimentos e competências de diferentes ordens que acredito potencializar os conteúdos trabalhados quando estes são incluídos na metodologia e até mesmo no currículo da disciplina.

As entrevistas mostraram histórias de vida com particularidades bastante distintas e em todas elas procurei saber dessa relação entre a aula de Arte e suas histórias e cotidianos. A escolha de Branca para essa etapa da pesquisa se deu justamente por sua participação ativa nas aulas, principalmente sua desenvoltura corporal e desinibição no momento que eram sugeridas práticas corporais.

Embora no início de nossa conversa tenha afirmado não desenvolver nenhum tipo de Arte em seu cotidiano, enquanto aprofundávamos o diálogo relatou sua paixão por dançar e seu interesse, ainda não realizado, por cursar aulas de Dança de Salão. Além disso, me contou de um projeto que desenvolve em seu trabalho de realizar peças teatrais amadoras em sua comunidade de cunho informativo sanitário. Portanto, mesmo que não se dê conta, a Arte está presente de forma ativa no dia a dia de Branca e isso parece refletir na sua predisposição para as atividades propostas nas aulas observadas.

Em seu depoimento, a aluna afirma estar gostando das aulas de Arte principalmente por não ter vivenciado nada parecido quando cursou o seu Ensino Fundamental há cerca de 20 anos atrás, mas não soube identificar nenhum momento em que seus conhecimentos prévios das diferentes manifestações artísticas tenham sido solicitados ou aproveitados em sala. Já o seu cotidiano, assim como o dos demais colegas, já serviu, inúmeras vezes, na construção de exercícios práticos artísticos, mesmo que não houvessem discussões aprofundadas sobre as realidades sociais presentes na turma.

Outro entrevistado que declara o diferencial das aulas de Arte do João XXIII, daquilo que vivenciou nas experiências anteriores à EJA, é João Miguel que, como dito anteriormente, já havia frequentado o segmento no colégio em anos anteriores e que agora retorna sob uma nova metodologia na disciplina.

Quando cursou parte do segundo segmento do Ensino Fundamental na EJA do colégio, a única linguagem desenvolvida era a de Artes Visuais, e segundo ele, já naquela época, as aulas eram baseadas nas questões sociais que atravessavam nossas vidas, bem diferente do que a mera apreensão de técnicas para as práticas artísticas:

“Na outra escola era só chegar e fazer. Às vezes desenho, às vezes pinturas ou colagens, mas nunca se discutia nada, a professora mandava e a gente fazia. Aqui a gente também fazia isso tudo, mas era baseado em alguma questão do momento, uma notícia ou acontecimento. Era bem diferente.” (JOÃO MIGUEL, Entrevista, 2023).

De volta ao colégio e vivenciando o novo formato metodológico das aulas de Arte, João Miguel se diz satisfeito em perceber que a escola passa a trabalhar a Arte a partir de um olhar mais amplo do que somente o das Artes Visuais. Tendo ele mesmo frequentado aulas de música no passado, no Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano localizado na cidade de Juiz de Fora, acredita que com esse novo formato amplia para os alunos a visão de Arte e a visão de mundo.

Assim com Branca, João Miguel não se lembra de ter tido oportunidades de colocar nas discussões suas práticas artísticas extraescolares, mas principalmente nas aulas do formato metodológico anterior, sua história, cotidiano e, sobretudo suas opiniões, eram sempre incentivadas em busca de uma prática que representasse a forma como ele mesmo enxergava cada tema trabalhado.

No caso de Águia, as aulas de Arte da EJA são o primeiro contato com o estudo de alguma linguagem artística. Aluna do 2º Ano ela vivencia a segunda modalidade ofertada no espaço de um ano. Para ela, as aulas têm sido momentos extremamente prazerosos de aprendizagem nas duas linguagens experienciadas, onde ela se vê expressando artisticamente sua própria individualidade:

“Eu gostei das duas. Nunca tive tempo de estudar Arte pois trabalho em casa de família desde os 11 anos de idade. Quando os professores pedem para gente fazer atividades do jeito que a gente imagina que deve ser, ninguém vai fazer por nós, e a gente com a gente mesmo. Eu adoro!” (ÁGUIA, Entrevista, 2023).

Durante toda a entrevista de Águia é impossível ignorar a emoção que a mesma sente ao se sentir pertencente à instituição, de modo que a mesma não estabelece nenhuma crítica ou sugestão de mudança curricular ou metodológica. Em seu discurso reconhece a Arte quase como um privilégio dos alunos do João XXIII e não parte integrante dos conteúdos desenvolvidos na educação formal, principalmente na EJA.

Embora tenha se mostrado grande apreciadora das aulas na entrevista, durante as observações de campo em dois semestres e, portanto, em duas diferentes modalidades, Águia exercia uma participação mais tímida, interagindo em todas as atividades propostas, mas sem buscar o protagonismo em nenhuma delas, mantendo sempre uma voz baixa e ocupando espaços na sala onde a mesma não chamasse muito a atenção. De fato, quando a escolhi para entrevista, imaginei que talvez pudesse estar dialogando com alguém resistente à disciplina no contexto da Educação de Jovens e Adultos. No entanto

o que ela me demonstrou foi que a Arte, em diferentes intensidades, tem a capacidade de afetar o ser humano colocando-o frente à sua própria subjetividade.

José experimentou mais aulas de Arte do que Águia no João XXIII por ter sido, antes de integrar à EJA, aluno de parte do 2º Segmento do Ensino Fundamental e parte do Ensino Médio no ensino regular do colégio, e assim como ela, elogia a forma como a Arte é tratada na instituição:

“Eu estudei em duas escolas antes do João XXIII e lá as aulas de Arte estavam sempre dentro de uma bolha. O professor entregava uma folha e mandava fazer um exercício. Até conversava às vezes sobre o trabalho, mas aqui é diferente. Aqui a gente aprende a história da parada. Fora que aqui, nas aulas de Arte, tive aula de fotografia, cinema, música... Pergunta para um aluno de outra escola se as aulas de Arte tem isso. Nem as mais caras. E aqui é de graça.” (JOSÉ, Entrevista, 2023).

Desde que foi meu aluno na adolescência, José sempre demonstrou um comportamento na aula praticamente oposto ao que observei de Águia. Aluno extremamente ativo e inquieto, sempre fez questão de dar opiniões e criar situações onde pudesse arrancar gargalhadas dos colegas. Embora em minhas aulas tal comportamento não causasse prejuízo à dinâmica metodológica, não foram poucas as vezes em que fui convocado para Conselhos de Classe a fim de discutir condutas do aluno, tidas como indisciplinadas por outros professores.

Na EJA, no entanto, observei que a maturidade e o novo ambiente com colegas mais velhos modificou bastante a postura do educando nas aulas. Felizmente José não perdeu a personalidade alegre e participativa, mas foi facilmente perceptível o quanto sua presença era, na maior parte das aulas observadas, crucial na manutenção dos debates provocados pelos educadores, sempre ampliando as discussões para novas esferas e, dessa forma, incentivando os colegas a se posicionarem diante dos temas trabalhados.

Embora não se dedique, formalmente, a nenhuma produção artística fora da escola, o educando reconhece que a forma como a Arte é trabalhada no colégio auxiliou bastante na ampliação de seu repertório cultural, visto que como morador da zona rural de sua cidade, sua vida, segundo ele, se limitava aos trabalhos no campo.

Essa afirmação causou-me preocupação e certa tristeza, já que evidenciava que para o aluno, sua cultura individual era inferior àquela trazida pela escola. Tal suposição de sua própria realidade também demonstrava que toda equipe de professores de Arte, na qual me incluo, e que trabalhou com ele ao longo dos anos em que esteve na escola,

falhou, em certa medida, na busca pela autovalorização cultural de José. Afinal, não é difícil imaginar situações nas quais seus conhecimentos específicos poderiam ser aproveitados até mesmo como disparadores temáticos das aulas.

Porém, torna-se gratificante saber que em determinado grau as discussões propostas nas diferentes aulas de Arte contribuíram para a busca pela própria emancipação social do aluno que destaca em seu relato os planos para o futuro, tão logo conclua o Ensino Médio e demonstra consciência das possíveis dificuldades nessa trajetória, motivando-o a buscar mais de um caminho e uma opção para sua vida profissional.

José reconhece sua facilidade comunicativa e dentro de suas perspectivas acredita que essa característica pode auxiliá-lo em abrir um negócio próprio dentro do comércio. Porém, essa seria sua terceira opção para o futuro, sendo a primeira graduar em Fisioterapia pela UFJF e a segunda, buscar o mesmo curso em uma faculdade particular. Tais opções são bem diferentes do que ele vivia em seu cotidiano na zona rural, mas não estabelece, em seu discurso, uma repulsa pelo passado ou pelas experiências desenvolvidas nesse espaço ao longo dos anos. No entanto, o educando não era dono das terras e dos animais que cuidava no campo, e para o futuro pretende ser proprietário de seu próprio negócio no lugar de gerar riquezas para outros a partir de sua força de trabalho.

De fato, nenhum dos entrevistados estabeleceu que a conclusão da EJA fosse por si só um objetivo final de satisfação pessoal desligado de planos futuros formativos e profissionais. Esse perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do João XXIII diferencia-se muito do encontrado nas minhas experiências passadas no mesmo segmento dentro da rede municipal de ensino.

Torna-se importante ressaltar que à época, a instituição de ensino onde eu trabalhava ocupava-se somente do Ensino Fundamental, e como relatado anteriormente, atendia um perfil de alunos mais velhos, sendo poucos os jovens até 25 anos. Ainda assim, nos constantes diálogos ocorridos dentro e fora das aulas percebia que para os alunos mais idosos, o objetivo principal era a leitura e a conquista social advinda do domínio desse conhecimento. Já entre os adultos entre 20 e 40 anos, os objetivos avançavam em educação formal, mas só até a conclusão do Ensino Médio, o que garantiria, naquele momento, novas oportunidades trabalhistas.

Também é necessário enfatizar que, o acesso às universidades naquele momento, era ainda mais limitado às comunidades mais carentes do que se mostra hoje, após as

políticas afirmativas de cotas e até a criação dos diferentes processos de ingresso como o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Portanto, a EJA hoje, ocupa também o mesmo espaço transitório entre o Ensino Médio e a Faculdade para muitos alunos, tal qual ocorre no ensino regular, e como pude perceber nas entrevistas, pelo menos no João XXIII, esse espaço é compartilhado tanto pelos alunos mais jovens quanto pelos mais velhos.

Pelé faz planos de tentar o ENEM e se vê dividido entre o curso de Arquitetura e Gastronomia. Pensa em manter suas produções artísticas, mas em paralelo a outra profissão. Águia, por sua vez, pretende acabar o Ensino Médio e fazer uma faculdade de Economia, o que, segundo ela, surpreendeu os colegas de sala quando ela os revelou esse plano. A educanda me conta que como ela cozinha muito bem a imaginavam em um curso de gastronomia, mas após tantos anos cozinhando para os outros no trabalho, Águia quer aprender a organizar finanças e ter um emprego onde se sinta melhor tratada e com condições mais favoráveis no sustento e apoio a própria família.

O curso superior também faz parte dos planos de Cabelim que pretende fazer um cursinho pré-vestibular concomitante com o último ano da EJA e tentar ingressar na Faculdade de Educação Física da UFJF. Para ele, esse curso permitirá que continue se dedicando às Artes Circenses sem a constante desaprovação do pai, visto que a área oferece diferentes possibilidades de trabalho. Além disso, o educando pretende um dia retornar ao João XXIII como professor. Foi impossível não me ver torcendo para que ele realmente realize esse sonho, pois seria um grande exemplo da importância da escola e do segmento EJA ver um aluno que enfrentou tantas dificuldades na instituição, retornar triunfante como nosso colega de trabalho.

Apesar de ter buscado a EJA por uma exigência do trabalho pela diplomação no Ensino Médio, Branca conta que tem estado muito feliz com o retorno aos estudos e que o colégio a tem incentivado a continuá-los após o término dessa etapa. A aluna então pretende cursar uma faculdade de Educação Física e em seguida um curso de Culinária, duas áreas onde ela acredita encontrar muito prazer profissional.

De todos os entrevistados, somente João Miguel não apresentou o desejo por uma faculdade, mas a EJA também não representa para ele o final de sua formação. Embora tenha ressaltado em seu relato a necessidade da formação no Ensino Médio para ocupar a maioria dos empregos formais, o educando faz planos de cursar a Escola de Sargentos das Armas (ESA) e seguir uma carreira militar. Como sabe que as chances

para tal feito diminuem à medida que a idade avança, já que a idade máxima para o ingresso no curso é de 24 anos, também cogita uma carreira na Polícia Militar ou no Corpo de Bombeiros.

Portanto, a partir de tais depoimentos, é possível estabelecer que a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pelo CAP. João XXIII tem cumprido com o papel de instrumentalizar os educandos na tomada de consciência de suas realidades, na busca pela emancipação social individual e na produção de conhecimento que “ao ser produzido o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã.” (FREIRE, 2015b).

Como dito anteriormente, aqui estão relatados as partes das entrevistas mais relevantes a essa pesquisa. Cada uma delas foi realizada individualmente em espaços selecionados para garantir a privacidade do diálogo e a partir de uma dinâmica que procurava assegurar um clima de bate-papo, ideal para que os entrevistados gozassem de uma atmosfera livre para revelar tudo o que se sentissem à vontade em relação às suas personalidades cotidianas e históricas, suas relações com a escola e a comunidade escolar, e suas vivências artísticas dentro e fora do colégio.

Essas entrevistas tinham por objetivo conhecer um pouco mais da cultura individual dos alunos a fim de estabelecer um paralelo entre aquilo que molda suas individualidades e a valorização dessa cultura no espaço escolar, mais especificamente nas aulas de Arte. No entanto, essa metodologia de pesquisa me proporciona um ambiente privilegiado de acesso às condições e vivências particulares dos educandos, visto que ao educador não são dadas muitas oportunidades de estar frente a frente com cada educando individualmente em um espaço propício para realizar a mesma metodologia.

Para ter uma visão mais justa de como esses diferentes saberes coexistem nas dinâmicas de sala de aula, estabeleci dois encontros, onde todos os entrevistados foram convidados a participar, na tentativa de reproduzir os “Círculos de Cultura” criados por Paulo Freire (1991) com o propósito de estabelecer um espaço democrático de construção de conhecimento por meio do diálogo.

Essa proposta pedagógica se fundamenta na busca por uma aprendizagem integral contextualizada à realidade do educando e que promove a relação horizontal entre ele e o educador, valorizando os diferentes saberes de todos os agentes do processo educacional. Para Freire (1991) os Círculos de Cultura possuem caráter

democrático e libertador contrapondo-se à visão elitista da educação, ao incentivar o debate, ação indispensável para democratização do saber. Segundo ele,

A democracia [...] é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns. (FREIRE, 1991, p. 80).

A ideia de reunir os entrevistados em uma releitura dos Círculos de Cultura foi justamente a de proporcionar esse debate entre sujeitos, com vivências e saberes distintos, a partir de uma dinâmica onde todos os envolvidos pudessem estabelecer leituras do tema por mim proposto a partir de suas próprias bagagens culturais, conhecer as leituras dos demais colegas e colocar em diálogo tais interpretações e o percurso utilizado para alcançá-las assumindo que,

“a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção.” (FREIRE, 2015b).

Tais como foram sistematizados na década de 1960, os Círculos de Cultura partem da definição de uma unidade básica geradora de debate, que pode ser provocada a partir de uma palavra ou imagem, e através das discussões oriundas daí, o educador encontra meios de promover, a partir do respeito à autonomia e dialogicidade do educando, a integração do conhecimento e a emancipação social almejada numa educação transformadora

Isso se torna possível porque ao oportunizar a tomada de consciência dos temas geradores, possibilita-se a conscientização do educando quanto a sua própria realidade, e com isso auxilia que ele crie ferramentas para intervir sobre ela de forma crítica através de um novo olhar para as próprias experiências de vida.

Um dos métodos utilizados nos Círculos de Culturas e nos quais baseei minha experiência com os educandos selecionados para essa pesquisa foi o que Freire (1991) denominou de “Fichas de Cultura” que se caracterizam por imagens projetadas ou organizadas em cartazes para que o grupo participante da dinâmica decodifique-as através de seu próprio repertório cultural.

O patrono da educação brasileira demonstrava forte apreço pela obra do artista plástico pernambucano Francisco Brennand (1927 – 2019) pelo forte apelo nacionalista

e cotidiano de suas produções, e solicitou ao pintor que elaborasse em 1963 imagens que compusessem essas fichas de cultura. O resultado foram pinturas de cenas que enfatizavam as relações entre humanos, natureza e cultura capazes de provocar debates sobre as diferentes experiências de vida dos educandos. Abaixo trago alguns exemplos dessas fichas.

Artes 3, 4 e 5 - "Paulo Freire, [da série] Paulo Freire" - Francisco Brennand (1963)



Fonte: <http://forumeja.org.br/node/2499> acesso em 07 de Agosto de 2023.

Essas e outras imagens eram utilizadas nos Círculos de Cultura e correspondiam a situações existenciais que através do debate entre os participantes ganhavam

diferentes leituras e novas compreensões sobre seus significados. Essa dinâmica permite que o educador se aproxime das realidades distintas de seus educandos e a partir dessa aproximação, buscar relações entre tais particularidades e os diversos temas a serem explorados na educação formal. Além disso, permite ao educando um olhar crítico da própria condição social e a partir disso se posicionar politicamente frente às questões que perpassam seu cotidiano.

As fichas de cultura devem ser vistas como uma criação e não como uma técnica fechada, reproduzida mecanicamente, podendo ser recriadas. As reelaborações acentuam seu caráter de atividade educativa e simultaneamente experimentação estética. E foi a partir dessa reelaboração que produzi minha própria versão das fichas de cultura em uma experiência do Círculo de Cultura.

Tal experiência, no entanto, encontrou desafios que me colocaram diante das mesmas dificuldades encontradas pelos professores de Arte do segmento para o desenvolvimento de seus trabalhos. O primeiro desafio foi o de encontrar um horário que não comprometesse suas rotinas trabalhistas e escolares, o que se mostrou bastante dificultoso. Conforme relatado nesse capítulo, todos os educandos participantes são trabalhadores ativos e muitos deles encontram dificuldades até para frequentar as aulas em todos os dias e horários, portanto, qualquer possibilidade de reuni-los em um horário fora do expediente escolar, era praticamente nula.

No entanto, no momento em que meu trabalho de campo apontava para o exercício do Círculo de Cultura, as aulas de Arte nos três anos letivos se concentravam no mesmo horário e ao explicar a situação a meus colegas que lecionam no segmento e a proposta de trabalho a ser desenvolvida com os mesmos, todos foram extremamente compreensíveis e solícitos permitindo que eu retirasse de suas salas os alunos participantes para dois encontros.

Os encontros ocorreram em uma das salas de Artes Visuais já que a mesma possuía todos os recursos necessários à metodologia por mim planejada e se encontra distante das salas de aula utilizadas por outras disciplinas, o que imaginei proporcionar um espaço de maior intimidade onde os educandos encontrassem segurança para uma participação mais ativa e livre nas atividades propostas.

Já no primeiro dia da dinâmica, enfrentei o problema relatado pelos professores em suas entrevistas, quanto à ausência de alunos. Dos seis participantes previstos, dois estavam ausentes, sendo eles Pelé e José. Essa situação me fez ponderar sobre o adiamento da atividade por uma data em que todos estivessem presentes, mas além da

não garantia de que em qualquer outra data o mesmo não voltasse a ocorrer, a pesquisa por mim desenvolvida necessita se efetivar nas condições encontradas no cotidiano escolar, portanto, enfrentando as mesmas dificuldades encontradas na rotina do segmento.

Iniciei o encontro com uma breve roda de apresentação, visto que nem todos os educandos se conheciam, já que pertenciam a turmas diferentes. Para estabelecer uma apresentação que trouxesse fatos pertinentes àquilo que representa a identidade dos participantes, optei por fazer a minha apresentação primeiro, trazendo as informações pessoais que julguei relevantes ao momento e necessárias para criar um clima mais descontraído entre mim e os educandos.

Dessa forma, disse meu nome, mas ressaltai que preferia ser chamado pelo apelido Fred por considerá-lo menos formal. Disse minha idade e que sou pai de uma menina que é a maior fonte de felicidade de minha vida. Em seguida me identifiquei como professor e ex-aluno do João XXIII e da minha ligação com a EJA como ex-professor orientador do segmento e ex-coordenador de ensino do mesmo.

A maneira como fiz minha apresentação pareceu funcionar de forma efetiva para que os demais participantes desse Círculo de Cultura também se apresentassem com particularidades quanto à idade, locais de moradia, existência de filhos e netos e até apelidos pelos quais preferiam ser chamados. Essa pequena dinâmica já trouxe um clima descontraído para que o encontro se tornasse mais íntimo e agradável.

A seguir, expliquei os objetivos dos encontros enquanto parte da pesquisa por mim elaborada para o Mestrado e os objetivos da mesma, já agradecendo a participação de todos, tanto na realização dessa dinâmica quanto nas entrevistas já ocorridas individualmente com cada um deles.

Ao explicar sobre os Círculos de Cultura, apresentei o criador dessa metodologia e seus feitos em prol da educação brasileira. Expliquei que Paulo Freire (1921-1997) foi o mais importante pedagogo do Brasil, reconhecido internacionalmente por defender a educação como ferramenta essencial para transformação da sociedade. Criador de um método de ensino inovador que propunha o diálogo entre educadores e educandos partindo da realidade social na qual os alunos estavam inseridos, foi honrado com o título de Patrono da Educação Brasileira em 2012 (Lei nº 12.612,2012).

Também mencionei a importância de Freire para Educação de Jovens e Adultos como criador do método freiriano de alfabetização de adultos que se preocupa em, além de vencer o analfabetismo, proporcionar a conscientização política do educando para

que o mesmo perceba sua condição social frente à contemporaneidade e encontre condições para lutar por sua emancipação.

A seguir também expliquei brevemente as funções dos Círculos de Cultura em estabelecer um espaço democrático de troca de experiências entre educandos e educadores, e das Fichas de Cultura enquanto metodologia associada aos objetivos do círculo. Mostrei que a partir de uma mesma imagem, diferentes sentidos poderiam ser atribuídos a ela de acordo com as próprias vivências particulares dos participantes.

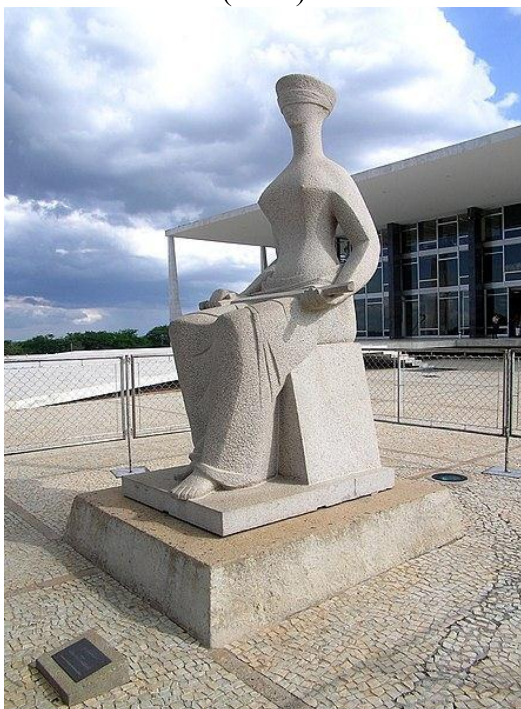
Como professor de Artes Visuais estabeleci que minha proposta para o Círculo de Cultura seria focada nas diferentes leituras promovidas pelos educandos acerca de diferentes obras de arte e a relação do universo artístico com seus próprios cotidianos. Para tanto, selecionei um acervo de imagens de diferentes obras e artistas modernos e contemporâneos brasileiros que representaram, em minha dinâmica, as Fichas de Cultura idealizadas por Freire (1991).

Distribuí aos presentes uma folha em branco para que eles nomeassem como desejassem, e fizesse sentido à eles, as obras que posteriormente projetei em Datashow sem que eu fizesse nenhuma explicação sobre elas ou seus autores, sendo a única informação pré-estabelecida o fato de todos os artistas serem brasileiros com exceção de uma estrangeira, mas residente no Brasil.

Feito isso, voltei a projetar as imagens e pedi que eles dissessem ao grupo o título creditado a cada uma e a partir disso discutimos o que os levou a essa nomeação. As possibilidades investigativas de seus discursos e os possíveis desdobramentos para eles se mostraram inúmeros para uma educação que se quer transformadora, tal qual discorrerei a seguir apresentando a imagem da obra, o título dado por cada educando e os caminhos que os levaram a essa titulação.

A primeira obra apresentada foi a Escultura intitulada “Justiça” do escultor mineiro Alfredo Ceschiatti (1918-1989) que se encontra, desde 1961, em frente ao edifício do Supremo Tribunal Federal, na Praça dos Três Poderes, em Brasília.

Arte 6 - "Justiça" - Alfredo Ceschiatti
(1961)



Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Palácio da República
- **Branca** – Mulher Trabalhadora
- **João Miguel** – Mulher sentada com uma espada
- **Cabelim** – Justiça / Destruição

Fonte:

https://commons.wikimedia.org/wiki/Categoria:Justi%C3%A7a_%28Alfredo_Ceschiatti%29 acesso em 17 de Agosto de 2023.

Nota-se pelos títulos dados pelos educandos, que os mesmos trazem repertórios diversos ao interagir com a imagem projetada. João Miguel parece fazer uma leitura descritiva daquilo que está vendo sem incorporar nenhum tipo de sentido à imagem ou acrescentar qualquer conhecimento prévio da mesma.

Branca também não demonstra conhecer a obra previamente, mas atribui sentidos para além do que a imagem pura revela. O título “Mulher trabalhadora” com o qual ela identificou a imagem parece representar sua própria vida, sendo ela mesma uma trabalhadora desde o início da adolescência e que hoje se esforça para conciliar trabalho e estudos a fim de garantir para filha uma vida com dignidade, e o faz sem o apoio de um companheiro desde que enviuvou há alguns anos.

No caso de Águia, a forma como nomeou a imagem revela que a mesma possui conhecimento prévio da obra. Embora não conheça a nomenclatura correta do espaço onde a escultura está exposta, é perceptível que a educanda sabe que se trata de uma imagem de Brasília, referente aos edifícios governamentais. Sua leitura da obra, a julgar

pelo título, também não traz nenhum aspecto crítico sobre aquilo que vê na imagem, estabelecendo somente a identificação daquilo que observou.

Cabelim, no entanto, atribui dois títulos complementares à imagem, Justiça e Destruição. Ele explica ao grupo que a imagem da mulher vendada com uma espada nas mãos é a representação da justiça já que, em teoria, e ele frisa esse “em teoria” fazendo aspas com os dedos, a justiça deve ser implacável e cega de preconceitos, julgando a todos sem nenhum tipo de discriminação.

Foi interessante notar a reação do grupo à informação trazida por Cabelim, o mais jovem de todos os entrevistados. João Miguel disse não conhecer essa representação, mas que tal imagem fazia muito sentido, enquanto Branca relatou que conhecia a imagem, mas com uma balança nas mãos. A educanda disse então que não reparou na venda ao observar a projeção.

Questiono então a palavra “Destruição” no título e o educando responde que esse nome faz referência aos atos golpistas de 8 de janeiro de 2023 quando um numeroso grupo de apoiadores do candidato derrotado à presidência Jair Bolsonaro invadiu e depredou as sedes dos três poderes da república, sendo a própria escultura apresentada, alvo de vandalismo. Com isso, Cabelim incorporou críticas à sua leitura da imagem e possibilitou a discussão política acerca de um fato que possui diferentes leituras, e portanto rico no potencial de debates que buscam uma educação transformadora.

A segunda imagem projetada apresenta a tela “Pulando Corda” do artista carioca Ivan Cruz (1947), conhecido por retratar em pintura crianças praticando brincadeiras antigas que marcaram sua infância na série “Brincadeiras de Crianças” iniciada em 1990.

Arte 7 - "Pulando Corda" - Ivan Cruz (1990)



Fonte:

<https://ideiasepossibilidadesdeaprendizagem.blogspot.com/2018/09/educacao-infantil-planos-de-aula-com-o.html> acesso em 17 de Agosto de 2023.

Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Brincar de corda, Infância
- **Branca** – Crianças felizes sem maldade
- **João Miguel** – Brincadeira
- **Cabelim** – Turma da Mônica

Por se tratar de uma imagem extremamente descritiva, já era esperado que os participantes da atividade fizessem uma leitura parecida da mesma e com isso trouxessem títulos semelhantes para identificá-la. Ainda assim, é possível perceber que os recortes geracionais entre Águia (47 anos), João Miguel (22 anos) e Cabelim (18 anos) trazem diferenças à forma como reagem à obra. Águia e João Miguel reconhecem a brincadeira, mas Águia incorpora ao título a palavra “Infância”, o que sugere uma memória afetiva àquilo que está representado na obra. Cabelim por sua vez incorpora à imagem repertórios próprios ao identificar a criação de Maurício de Souza (1935) na imagem mesmo que ela não a referencie.

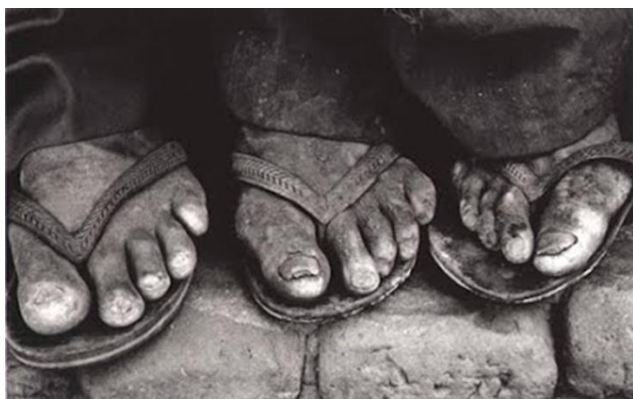
Mas foi o título “Crianças felizes sem maldade” criado por Branca que mais chamou minha atenção. A questioneei sobre o que ela quis dizer com a expressão “sem maldade” e ela relatou uma época, a qual pertenceu, onde as crianças se preocupavam apenas em brincar e serem crianças, livres, segundo ela, de drogas ilícitas e situações de violência às quais hoje a educanda identifica, com tristeza, nas novas gerações.

Sua criticidade em relação à imagem exposta aponta para riqueza cultural existente em turmas compostas por diferentes gerações. Trata-se da possibilidade de fomentar conflitos organizados capazes de gerar frutos promissores na construção de

um futuro a qual todos os envolvidos fazem parte, independente do momento passado individual de cada um.

Na sequência da exposição das imagens trouxe uma fotografia de Sebastião Salgado (1944) retirada da série “A luta pela terra” de 1983. Importante fotógrafo brasileiro, Sebastião Salgado possui forte apelo social e humanitário em sua obra que já esteve em exposição por mais de 130 países.

Arte 8 - "Sem Título" – Sebastião Salgado
(1983)



Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Meus avós, Pobreza
- **Branca** – Infância difícil
- **João Miguel** – Necessidades
- **Cabelim** – Avôs

Fonte: <https://www.indagacao.com.br/2021/07/a-literatura-e-fotografia-podem-ser-compreendidas-como-instrumentos-de-denuncia-social.html> acesso em 17 de Agosto de 2023.

Assim como no caso da imagem de Ivan Cruz, imaginei que a de Sebastião Salgado levasse todo o grupo para o mesmo tema o qual imaginei estar relacionado à miséria, mas as personalidades dos educandos, como desejado, atravessaram suas leituras e elementos pessoais surgiram no momento da titulação.

Cabelim e Águia associaram a obra aos avós, sendo que Águia indicou a condição social dos mesmos em seu título. Branca, ao contrário, não relacionou a imagem exposta à 3ª idade, e sim a infância, mas também ela imaginou uma situação de pobreza revelada pela fotografia. João Miguel não indicou recortes geracionais à fotografia, evidenciando apenas a relação social nela contida.

A obra de Sebastião Salgado oferece um vasto potencial discursivo acerca da sociedade e a forma como a mesma se organiza, o que possibilita a tomada de consciência de seus espectadores quanto à própria realidade, importante apreensão numa educação libertadora.

Para quarta imagem, selecionei um artista plástico de Juiz de Fora, que possui uma longa trajetória como professor de Desenho Geométrico do colégio, tendo inclusive, obras assinadas por ele, compondo o acervo artístico da escola. Gerson Guedes (1958) expõe regularmente suas pinturas e textos, nos quais prevalecem temas ligados à cidade de Juiz de Fora e à Zona da Mata desde o início dos anos oitenta. Com várias premiações em seu currículo, já realizou diversas mostras individuais e coletivas apresentando seu trabalho também para outras cidades como Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo e outros países como Áustria, China, Tailândia, Espanha, Inglaterra e França.

Arte 9 - "Capela, Matriz Catedral" – Gerson Guedes
(2017)



Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Cidade histórica
- **Branca** – Cidadania
- **João Miguel** – Catedral
- **Cabelim** – O Castelo

Fonte:

<https://www.gersonguedes.com.br/exposicoes/coracima/coracima.html> acesso em 17 de Agosto de 2023.

Embora o artista tenha sido professor no colégio por muitos anos, sendo para mim uma grande influência quanto ao desejo de me graduar em Arte e também de lecionar no João XXIII, nenhum dos participantes do Círculo de Cultura teve contato pessoal com ele dados os anos que se passaram desde sua aposentadoria. No entanto, sua obra traz um estilo marcante, facilmente reconhecido para quem acompanha seu trabalho. Por haver algumas obras de Gerson no colégio, imaginei que talvez alguém do grupo fizesse alguma relação o que só ocorreu quando eu relatei sua importância para o colégio e o de sua arte para a cidade.

Nesse caso específico, as leituras individuais e os títulos variaram bastante. Cabelim interpretou as referências arquitetônicas a partir de seu imaginário dos contos

de fadas e de construções europeias. Águia atribuiu à imagem o repertório que possuía sobre as cidades históricas, sobretudo as mineiras. A urbe exposta na pintura foi o que chamou a atenção de Branca que estabeleceu um olhar aprofundado para além do que mostra a imagem ao chama-la de “Cidadania”. Mas João Miguel, ao se manifestar, estabeleceu novo olhar para todo o grupo.

Inicialmente ele me disse que certamente estava errado, mas eu falei que isso era impossível naquela dinâmica, pois cada um poderia nomear a obra da forma que lhe fizesse mais sentido. Dito isso, o educando nos contou que chamou a obra de “Catedral” porque ele conseguia ver com facilidade as edificações da Igreja Catedral de Juiz de Fora. Após sua fala eu apresentei o nome do quadro e falei da relação do artista, e sua obra com a cidade afirmando que aquilo que para ele se parecia muito com a Catedral era de fato a representação dela pelas mãos de Gerson Guedes.

A partir daí todos os participantes identificaram a Catedral e Águia acrescentou que assim que viu a imagem pela primeira vez achou que tinha visto o Morro do Cristo, ponto turístico da cidade que também está representado na tela, mas que pensou não poder ser ele ali representado.

Esse rápido debate evidenciou o quanto a Arte ainda ocupa, para nossos educandos, um olhar estrangeiro, como se suas próprias histórias, conhecimentos e paisagens não pudessem ocupar um local de destaque frente às produções artísticas. Ficaram satisfeitos de saber que o autor da tela é responsável por outras as quais eles observam cotidianamente na escola e que também ele é o criador da logomarca do colégio.

A próxima imagem apresentada é a primeira representando uma artista mulher e a única com uma produção feita por uma estrangeira e traz uma Fotografia de Claudia Andujar (1931), fotógrafa suíça que reside no Brasil desde 1955. Participou de inúmeras exposições no Brasil e no exterior e dedicou grande parte de sua carreira aos Yanomami, povos originários brasileiros que lutam por sobrevivência e valorização de sua cultura.

Arte 10 - "Yanomami" – Claudia Andujar (1974)



Fonte:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18847/claudia-andujar/obras> acesso em 17 de Agosto de 2023.

Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Índios pedindo justiça contra o desmatamento
- **Branca** – Olhar para o outro
- **João Miguel** – Invasão
- **Cabelim** – Desigualdade

Nessa obra, todos os participantes estabeleceram um olhar crítico que ultrapassava a imagem exposta e trazia seus próprios conhecimentos acerca das dificuldades sociais enfrentadas pelos povos originários do Brasil.

Águia levantou a questão ambiental do desmatamento e o quanto ele afeta a vida dos diferentes povos indígenas presentes no território nacional. João Miguel denuncia com seu título não só o problema atual das invasões de terras indígenas por parte de fazendeiros, garimpeiros e madeireiros, mas também faz menção a própria “colonização” europeia iniciada ao final do século XV. Cabelim chama atenção para a flagrante desigualdade social que impôs miséria e abandono político a grande parte dos indivíduos e povos indígenas.

Mais uma vez peço que Branca me explique a razão pela qual escolheu tal título a imagem. A educanda me explica que “Olhar para o outro” tem a ver com a bandeira brasileira sustentada pelo indígena na imagem. Segundo ela, se os povos originários pertencem a nação brasileira, deveríamos conhecer mais sobre suas histórias e demandas e não os tratar como páreas da sociedade sem os mesmos direitos gozados pelos demais cidadãos.

De fato, se essa pesquisa defende a valorização dos diferentes saberes que compõem o universo cultural a qual pertencemos, é necessário que tenhamos mais atenção à história e às lutas sociais pelas quais se engajam os povos indígenas. Essa ação não pode ser pensada como um tema opcional na grade curricular da educação formal, e sim como uma obrigação da comunidade escolar atendendo a Lei

11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Indígena nos bancos escolares.

Na sexta imagem apresentada trago outro artista residente de Juiz de Fora com o mosaico de Leonardo Paiva (1969), artista nascido em Santos Dumont (MG), mas que desenvolve seus trabalhos como arte-educador e artista plástico na cidade em que reside. A obra escolhida é da exposição “Leituras e Releituras” de 2011, realizada no Fórum da Cultura da cidade de Juiz de fora.

Arte 11 - "Tiradentes Esquartejado" –
Leonardo Paiva (2011)



Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Liberdade
- **Branca** – Conflito
- **João Miguel** – Violência
- **Cabelim** – O cavalo doído

Fonte:

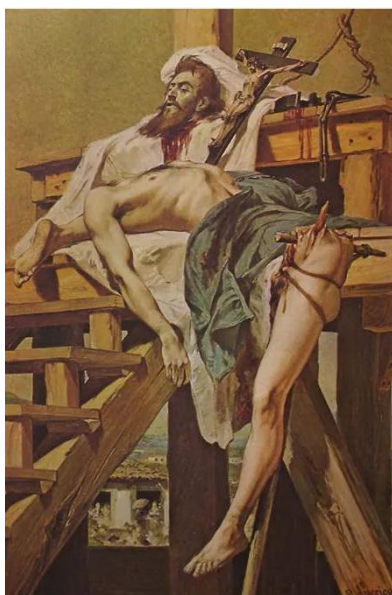
<https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=33591> acesso em 17 de Agosto de 2023.

Nesse mosaico observa-se a referência a duas importantes obras da história da Arte: “Tiradentes Supliciado” (1893) de Pedro Américo (1843-1905) que se encontra em exposição no Museu Mariano Procópio, primeiro museu do estado de Minas Gerais, que abriga a segunda maior coleção imperial do Brasil, cuja sede está situada em Juiz de Fora. E “Guernica” (1937) de Pablo Picasso (1881-1973) modernista espanhol considerado um dos artistas mais importantes do século XX.

Quando observamos títulos dados por Águia e Branca, parece-nos possível afirmar que também o nome dado por elas faziam referência às obras acima citadas. No entanto tal referência não se deu de forma consciente. Quando lhes perguntei sobre a escolha. Branca revelou que os corpos partidos e a espada quebrada presente na obra sugeriam o resultado de um conflito, palavra escolhida por ela para nomear o mosaico, Águia, por sua vez, teve sua atenção voltada para corda na boca do cavalo e imaginou que o conflito ali existente se tratava de uma luta por liberdade, de onde tirou o título para batizar a obra.

Perguntados se conheciam as obras de Pedro Américo e Pablo Picasso, somente Cabelim se manifestou quanto ao conhecimento da existência de Picasso, mas a princípio também não fez nenhuma relação com a obra. No entanto, quando projetei as imagens das obras referenciadas todos manifestaram já terem visto o quadro “Guernica” e somente Branca e Águia afirmaram já terem visto “Tiradentes Supliciado”.

Arte 12 - "Tiradentes Supliciado" – Pedro Américo (1893)



Fonte: <https://exporvisoes374227711.wpcomstaging.com/2020/04/30/tiradentes-esquartejado-a-monalisa-do-museu-mariano-procopio/> acesso em 19 de Agosto de 2023.

Arte 13 - "Guernica" – Pablo Picasso (1937)



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/a-leitura-obra-guernica-picasso-para-estudo-historia.htm> acesso em 19 de Agosto de 2023.

Para a obra de Pedro Américo é natural que Cabelim e João Miguel não a conhecessem por se tratar de uma obra de grande destaque para cidade de Juiz de Fora, mas menos celebrado no Brasil e no mundo. Porém esse destaque “doméstico” foi prejudicado às novas gerações devido ao fechamento para reformas do Museu Mariano Procópio que perdurou por 16 anos, fazendo com que os moradores mais jovens nunca tenham contemplado a obra de perto. Fato que tem sido remediado desde a reabertura do museu em 2023.

A famosa tela de Pablo Picasso, no entanto, tem sido, ao longo dos anos, reproduzida constantemente em livros escolares de diferentes áreas e, portanto possui um alcance consideravelmente maior.

De posse das imagens, todos conseguiram identificar as referências utilizadas na releitura de Leonardo Paiva. Branca e Águia se surpreenderam quanto à pertinência de seus títulos à obra, e puderam reconhecer que a Arte pode ficar armazenada em nossos repertórios pessoais mesmo que de forma inconsciente até que se veja acessada novamente por nossa memória.

O trabalho artístico apresentado em seguida foi do grafiteiro de Palmas (TO) Sandro Rios (1999) que encontrou apoio na Prefeitura de sua cidade para que sua arte fosse valorizada nos espaços públicos. O Grafite escolhido para a Fichas de Cultura se encontra no Parque Cesamar localizado na capital do estado.

Arte 14 - "Sem Título" – Sandro Rios (2022)



Fonte:

<https://www.palmas.to.gov.br/portal/noticias/grafiteiro-de-palmas-e-convidado-para-participar-em-evento-na-argentina-e-diz-que-ira-levar-cultura-local/32707/> acesso em 17 de Agosto de 2023.

Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Racismo
- **Branca** – Medo, insegurança, mas tentando
- **João Miguel** – Olhar do socorro
- **Cabelim** – Curioso / A jaula

Nessa imagem tivemos outro exemplo em que todos os participantes estabeleceram um olhar crítico sobre a arte apresentada e expuseram essa criticidade nos títulos por eles criados.

Águia, observando a cor do artista na projeção e reconhecendo o grafite como uma arte essencialmente negra e periférica, intitulou a obra com a palavra “Racismo”, o que, segundo ela, ainda se mostra muito presente em nosso país, fazendo o povo preto se esconder por trás dos muros físicos e metafóricos.

Branca e João Miguel estabelecem a insegurança vivenciada pelas comunidades periféricas dos centros urbanos e atentam, em suas falas, para violência perpetrada pelo próprio Estado. Na expressão “mas tentando” de Branca, ela indica o papel de resistência dessas comunidades e em especial do grafite enquanto modalidade artística.

Os títulos criados por Cabelim representam, segundo ele, a vontade do preto e pobre de participar daquilo que de melhor a sociedade tem a oferecer a seu povo, ao mesmo tempo em que se sente enjaulado pela própria realidade oprimida.

Essas análises vieram de uma mulher preta, uma mulher e um homem pardos e um homem branco, demonstrando que a pirâmide social existente no Brasil pode ser perceptível a todo cidadão e, portanto, tema importante e necessário à educação pública que concentra, em sua maioria, o público periférico que precisa reconhecer sua condição de oprimido para buscar mecanismos à própria emancipação, tal qual se objetiva a Pedagogia do Oprimido desenvolvida por Freire (2005).

A oitava imagem apresentada foi do polêmico artista contemporâneo Fernando Baril (1948-2023) que, lamentavelmente, faleceu poucos meses após a realização dessa atividade aos 75 anos de idade. Provocativo, o artista porto-alegrense foi um dos mais populares e admirados pintores do Rio Grande do Sul, construindo sua obra como uma crítica à sociedade de consumo, numa linguagem particular e muitas vezes criticada por suas convicções políticas escancaradas em seu trabalho.

Arte 15 - "Cruzando Jesus Cristo com a Deusa Shiva" – Fernando Baril (1996)



Fonte:

<https://artsandculture.google.com/asset/cruzando-jesus-cristo-com-shiva/agEMmHcMPJRSdw?hl=pt-PT> acesso em 17 de Agosto de 2023.

Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Confusa
- **Branca** – Deus e religião para todos buscando uma só razão
- **João Miguel** – Chacota
- **Cabelim** – Deus falho / Humano

Essa imagem revelou um aspecto que não abordei em minhas entrevistas, mas após as discussões geradas a partir dessa dinâmica, pareceu-me uma falha que eu não tenha dado a devida importância ao tema naquele momento. Trata-se do aspecto religioso que atravessa o cotidiano dos educandos, sejam eles praticantes ou não de alguma fé institucionalizada.

Acostumada à imagem eurocêntrica de Jesus crucificado, Águia pareceu não querer incorporar sentidos aos elementos que alteravam a visão canonizada, intitulado a obra com a palavra “Confusa” que representava sua própria impressão diante da mesma. Seguindo uma linha parecida de conservadorismo em relação à imagem mais difundida de Cristo, mas já estabelecendo seu descontentamento com as modificações propostas pelo artista, João Miguel nomeou a obra como “Chacota”, criticando a postura do artista frente a um tema, segundo ele, sério e digno de respeito.

Seguindo uma leitura totalmente diferente da de Águia e João Miguel, Branca enxergou nos novos membros anexados ao corpo de Jesus diferentes direções que

significava a grandeza divina alcançando todas as pessoas, independente a qual religião elas façam parte.

Cabelim foi o único que em seu discurso se atentou aos elementos contemporâneos presentes à obra. O educando fez um comparativo entre a fé e o mercado criticando igrejas, que segundo ele, se preocupam mais com o dízimo do que com a fé. Para ele o título “Deus falho / Humano” representa a forma como o homem falha ao comercializar o divino.

Aproveitando o discurso crítico de Cabelim, retornei aos anteriores explicando que a leitura da Arte é feita justamente a partir de nossas próprias experiências e, portanto, de nossas próprias “verdades” construídas no decorrer de nossas experiências pessoais. Em especial, chamei atenção ao título “Chacota” de João Miguel, demonstrando que para ele as religiões cristãs devem ser respeitadas, mas informei que o artista responsável pela obra era um ativista da causa LGBTQIAPN+, tendo obras produzidas em torno dessa temática. Portanto uma das “verdades” vivenciada por ele poderia ser a “pecaminização” e a discriminação sofrida por esse grupo pelas religiões de matriz cristã. Dessa forma, torna-se coerente um olhar de deboche àquilo que para outros é sagrado.

Mais uma vez as Fichas de Cultura, por mim selecionadas, se mostraram importante meio gerador de conflito capaz de produzir debates enriquecedores para a tomada de consciência de uma visão mais global daquilo que compõem nossa realidade.

Trazendo a obra de outra mulher para o foco de análise, selecionei uma imagem da importante artista brasileira Ligya Clark (1920 – 1988), uma das precursoras da Arte Contemporânea no Brasil que trazia em seu trabalho a desmistificação do artista e a desalienação do espectador, convidando o público a interagir com sua Arte de forma mais ativa, tal como o exemplo por mim escolhido que se trata de um elemento da série “Bichos” de 1960 composto por esculturas de metal com dobradiças que possibilitavam o público criar novas possibilidades de composição.

Arte 16 - "Bichos" – Ligya Clark (1960)



Fonte: <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2429>
 acesso em 17 de Agosto de 2023.

Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Um diamante de papel
- **Branca** – Confuso
- **João Miguel** – Metais
- **Cabelim** – Montanha

Lidar com o abstrato na Arte obriga o espectador buscar referências pessoais a fim de tentar dar sentido àquilo que observa. Aqui, essa busca encontrou resultados tão diversos quanto o são os membros desse grupo do Círculo Cultural. De todas as imagens utilizadas nessa dinâmica, essa foi a única que encontrou leituras absolutamente distintas uma das outras.

Águia referenciou seu título à arte do origami, que consiste na criação de formas, geralmente da natureza, através da dobradura de papel. A educanda imaginou que a forma representada era um diamante e o material utilizado para produzi-la fosse algum tipo de papel colorido.

João Miguel se conectou menos à forma e mais ao material nela utilizado batizando a obra como “Metais”, o que surpreendeu Águia que ao olhar novamente para imagem comprovou que de fato essa era a matéria prima utilizada.

Cabelim se atentou à forma e reconheceu um aspecto no relevo dela que o fez imaginar ser a representação de montanhas e Branca, ao não acessar nenhuma proximidade da imagem com seu repertório imediato, optou por nomeá-la de “Confuso” demonstrando assim sua dificuldade em atribuir sentidos à obra.

Quando expliquei a série “Bichos” da artista e a proposta de que o público interferisse nas obras trazendo novas composições, os educandos se mostraram maravilhados pela ideia. Branca inclusive comentou que ao ver a Arte em um museu, as obras estão sempre separadas dos espectadores, com um limite demarcado de

aproximação máxima, e que seria muito interessante uma exposição como essa em que tocamos as peças.

Mais do que tocar, expliquei que propostas como essas dependem da interação tátil com o público, portanto os espectadores fazem parte da Arte tanto quanto as peças produzidas. A Arte desejada pelos artistas, nesses casos, só acontece no momento dessa relação entre a obra e o espectador.

A reação maravilhada dos educandos demonstra a necessidade de que a escola promova mais encontros entre seu público e as produções artísticas contemporâneas a fim de enriquecer o repertório artístico/cultural dos mesmos e desmistificar o lugar “sagrado” da Arte como algo inacessível e inalcançável.

A décima imagem apresentada foi a de Cildo Meireles (1948), um dos pioneiros da instalação artística no Brasil. O artista procura proporcionar, a partir de seus trabalhos, uma experiência sensorial e crítica a seu público, questionando, entre outros temas, a dependência do país na economia global.

Arte 17 - "Zero Real" – Cildo Meireles (2013)



Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – O valor do dinheiro
- **Branca** – O valor do dinheiro
- **João Miguel** – O valor dos índios que os portugueses colocaram
- **Cabelim** – Índio sem valor / A troca

Fonte:

<https://www.galeriaalphaville.com.br/leiloes/153/lote/218>
acesso em 17 de Agosto de 2023.

De volta às leituras mais carregadas de criticidade, a obra de Cildo levou para dois focos de análise. Branca e Águia pautaram-se mais na representação da cédula e o valor de zero real a ela atribuída. Ambas deram o mesmo título à obra fazendo menção ao fato de que nossa cultura deveria valorizar aspectos mais puros da humanidade estabelecidos por elas como família, amizade, amor e sabedoria ao invés da constante busca pela acumulação de capital.

João Miguel e Cabelim fizeram uma relação entre o dinheiro e a representação do indígena na cédula. João Miguel é taxativo em seu título, expressando a forma negativa com a qual ele julga que os povos indígenas foram tratados durante e posteriormente à invasão portuguesa no território brasileiro. Cabelim traz o que seria a consequência dos fatos criticados por João Miguel. Para ele o valor dado aos indígenas hoje continua demonstrando a mesma depreciação ofertada pelos invasores europeus. Perguntado sobre o título “A troca”, ele conta ao grupo que representa a troca da vida dos indígenas exterminados pelo dinheiro lucrado com sua não existência.

Dessa forma, todos manifestaram uma leitura crítica do avanço irrestrito do capitalismo, tema recorrente na obra de Cildo Meireles e que pôde ser absorvido sem que eu precisasse apresentar a biografia do mesmo, o que certamente enriqueceria a discussão em encontros *a posteriori*.

A próxima imagem apresentada pertence ao paulista Moisés Patrício (1984). Arte-educador e artista visual que aborda a cultura latina, afro-brasileira e africana denunciando a marginalização e o preconceito racial, social e cultural sofrido por esse segmento étnico no cotidiano contemporâneo.

Arte 18 - "Série: Aceita?" – Moisés Patrício (2013)



Fonte: <https://projetoafro.com/artista/mois-es-patricio/>
 acesso em 18 de Agosto de 2023.

Titulação dada pelos educandos:

- **Águia** – Violência no Brasil
- **Branca** – A maldade mais próxima de todos
- **João Miguel** – Corrupção
- **Cabelim** – Vida / Baleado

A impactante imagem escolhida gerou um notório espanto no rosto dos educandos. Esse espanto, como é sugerido pelos títulos por eles atribuídos, não vinha do ineditismo da situação representada, e sim da familiaridade com a qual todos identificaram a cena simbolizada na fotografia.

Águia e Branca destacam a violência óbvia retratada na obra e destacam o aspecto doméstico da imagem que, propositalmente, quer ser reconhecida como brasileira. Ao usar o título “A maldade mais próxima de todos” Branca quis trazer proximidade da brutalidade com a qual nos “acostumamos” no país. Quando pergunto a que “todos” ela se refere, ela me diz que de certa forma se refere a todos os brasileiros, mas principalmente os negros e pobres, elementos também escancarados na imagem projetada.

Ao explicar o título “Vida / Baleado” Cabelim chama atenção para a posição da bala na mão que a segura e afirma que a mesma é apontada para o corpo e não para fora, portanto o corpo preto ali exposto é a vítima e não o algoz da violência.

João Miguel indica o que ele acredita ser a causa da situação representada por Patrício. Quando peço que ele faça a ligação entre a corrupção, palavra por ele escolhida para o título da obra, e a imagem representada, o educando explica que a bala parece ser de uma arma de grande porte e que a posse da mesma por parte de traficantes se dá devido à facilitação da compra das mesmas, perpetrada por órgãos oficiais. Com isso,

João Miguel parece retirar das forças policiais a situação da violência nas periferias brasileiras, trazendo a causa deste problema à luta pela posse do tráfico de drogas.

Pergunto ao grupo se todos enxergaram na imagem a disputa de facções criminosas concorrentes e Águia rapidamente responde que ao olhar a fotografia imaginou um corpo inocente morto pela polícia, trazendo novos valores interpretativos à fotografia.

Esse é essencialmente o objetivo das Fichas de Cultura. Cada participante introduz elementos de suas próprias crenças e vivências naquilo que observam em grupo. João Miguel, como relatou em sua entrevista, demonstra apreço pelas forças militares e policiais, desejando inclusive fazer parte delas em um futuro próximo. Visto por esse prisma, é natural que o ele tenha uma visão diferente daquela construída a partir do testemunho de ações truculentas, racistas e criminosas da polícia brasileira.

Concluindo as imagens selecionadas, escolhi uma obra de Renata Felinto (1978). Educadora, escritora e artista visual paulista que, por meio de diferentes linguagens artísticas, fundamenta sua obra na valorização da identidade negra feminina, questionando as construções estéticas e culturais de uma sociedade estruturalmente racista.

Arte 19 - "Série: Afro Retratos" – Renata Felinto
(2010)



**Titulação dada pelos
educandos:**

- **Águia** – Baile proibido
- **Branca** – Beleza da mulher
- **João Miguel** – Folclore
- **Cabelim** – Carnaval

Fonte: <https://renatafelinto.wordpress.com/afro-retratos/>

acesso em 18 de Agosto de 2023.

Essa imagem trouxe leituras bem diferentes entre os participantes, conforme é possível perceber ao observar o título dado por cada educando.

Para João Miguel a imagem possui elementos místicos que remetem ao seu repertório sobre o folclore brasileiro, mesmo que o mesmo não tenha dado um nome específico para as mulheres presentes na obra.

Cabelim e Águia perceberam simbologias carnavalescas na pintura, mas Águia atribuiu o aspecto proibido a imagem. Perguntada sobre por que da proibição, ela, um tanto constrangida, falou da sexualidade em torno das figuras representadas.

Nesse momento Branca se colocou afirmando que leu a imagem de forma contrária à leitura de Águia. Para ela a pintura representava a força e a beleza feminina e que não atribuía uma configuração, nas palavras dela, pecaminosa à obra.

Esse breve debate reacendeu o aspecto religioso presente em qualquer discussão aprofundada acerca das diferentes culturas que habitam nossa realidade. Nesse caso, referentes ao papel da mulher na sociedade, do valor dado ao ato sexual e a todos os elementos a ele relacionados e das diferentes representações da beleza sob o julgo de olhares distintos.

Embora as discussões ocorridas em relação a cada imagem tenham sido breves e sem grandes aprofundamentos em relação às intenções dos artistas ou do momento histórico em que cada obra se situa, essa dinâmica ultrapassou muito o tempo programado para sua realização. A atividade foi prevista para ocupar apenas uma aula de 50 minutos, mas existiu certo atraso na locomoção dos educandos do prédio do Ensino Médio até a sala de Artes Visuais. Além disso, a participação ativa nos debates me impediu de abreviar ainda mais a atividade, fazendo que eu ocupasse a pedido dos próprios participantes, a aula seguinte. Como isso não estava previsto, fui pessoalmente até os professores das aulas perdidas, me explicar e me desculpar pelo ocorrido, mas todos foram extremamente compreensíveis com a situação.

Tal circunstância aponta para a questão tempo destinado à disciplina Arte nas escolas. Torna-se bastante perceptível que apenas 50 minutos de aula semanal é longe de ser o suficiente para se aprofundar na grandeza dos universos desenvolvidos pelas diferentes modalidades artísticas. Quando analisamos que para Educação de Jovens e Adultos o ano letivo se resume a um semestre de aulas, esse tempo se torna ainda mais limitado para se produzir um trabalho que ao menos se aproxime do potencial que essa disciplina possui junto a um público adulto que, portanto traz consigo uma bagagem cultural extensa e que deve ser valorizada.

A atividade desse primeiro encontro tinha por objetivo evidenciar os diferentes repertórios dos participantes diante de obras de Arte que poderiam ser conhecidas ou não por eles previamente, e estabelecer um espaço democrático de diálogo onde eles pudessem expor suas próprias leituras daquilo que viam sem um julgamento comparativo hierárquico. Ou seja, nenhuma interpretação deveria ser considerada melhor ou pior do que as demais.

Além disso, as imagens selecionadas tinham o propósito de aproximar as diferentes vivências dos educandos com produções significativas e diversificadas das Artes Visuais brasileiras, para que através de suas análises, os participantes do Círculo Cultural pudessem estabelecer ligações com o seu próprio acervo cultural a fim de buscar sentido àquilo que observam e reconhecer o papel político da Arte para humanidade que ultrapassa o mero enfeite ou embelezamento de espaços. E aqui, me valho mais uma vez do pensamento de Vygotsky, quando este autor nos afirma que a Arte contribui para formar nos sujeitos as capacidades superiores de emoção e imaginação, sendo esta extremamente importante para a vida inteira do sujeito, pois é utilizando tal capacidade que o homem reelabora e combina experiências de vivências anteriores, atingindo, assim, um novo comportamento. (Vygotsky, 1999).

O que ocorreu na prática é que, todas as imagens suscitaram debates muito interessantes e extremamente pertinentes ao desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora. Cada uma delas seria suficiente para compor várias aulas de Arte que buscassem não só a apreciação estética, mas principalmente a apropriação política que nos apresenta a uma sociedade dividida em diferentes camadas, mas que todas elas estão ligadas a nossa própria realidade. Dessa forma, a Arte se torna um importante instrumento de reconhecimento de nosso local frente ao mundo e também nos dá ferramentas para denunciar injustiças e buscar meios para mudanças necessárias a uma sociedade mais justa.

Apesar da ausência de Pelé e João, fiquei satisfeito com o primeiro dos dois encontros planejados para minha versão do Círculo de Cultura. Conforme planejei com os professores das diferentes linguagens artísticas desenvolvidas na EJA, o segundo encontro se deu na semana seguinte e no mesmo horário, mas dessa vez me vi frente a mais um problema enfrentado e relatado nas entrevistas pelos educadores, a falta de processualidade decorrente do “rodízio” inusitado dos educandos.

Como já relatado, no primeiro encontro tive 4 dos 6 participantes previstos e no segundo esse número caiu para apenas 3. Porém, o mais agravante nesse caso foi que

entre os 3 presentes estavam Pelé e João, que não haviam participado do encontro anterior. Dessa forma, o único educando que participou dos dois encontros e, portanto de todo o planejamento para esse Círculo Cultural, foi Cabelim.

Posteriormente, em contato pessoal com os educandos faltosos, pude constatar a razão de suas ausências. Águia, conforme já havia explicado em sua entrevista, conseguiu uma faxina para aquele dia e sua condição não lhe permitiu abrir mão da mesma. João Miguel também ficou preso no trabalho até mais tarde e julgou pouco produtivo vir à escola com um atraso superior ao que ele já necessita ter diariamente. Somente Branca já estava na escola, mas se desculpou por esquecer completamente da proposta diferenciada, indo normalmente para sua aula de Arte habitual.

Mais uma vez me vi imaginando se o melhor não seria o cancelamento da atividade para uma nova data, e novamente optei pela manutenção do planejamento a fim de vivenciar as mesmas situações as quais estão expostos os educadores desse segmento, mesmo arriscando ter meus objetivos prejudicados por essas condições, o que de fato acabou ocorrendo.

A proposta pensada para o segundo encontro do Círculo de Cultura era uma continuação direta da primeira e portanto, se mostrava bastante importante que os participantes tivessem vivenciado a dinâmica anterior. Ainda assim mantive a proposta explicando para os dois educandos que não estiveram presentes, como a primeira atividade tinha se dado.

Se na atividade anterior eu pedi que os educandos usassem palavras para identificar um trabalho artístico, nessa eu solicitei o contrário, a partir de palavras específicas instruí os participantes a criar uma produção artística dentro de suas possibilidades. Porém antes da chegada dos alunos na sala, eu já havia preparado uma mesa ao centro da sala com diferentes materiais para que eles se sentissem livres a produzir mediante a técnica que mais lhes agradassem ou encontrassem maior facilidade.

Fotografia 13 - Materiais diversos para atividade prática



Fonte: acervo pessoal(2023)

Os três participantes do dia ao chegarem se depararam então com essa mesa com diferentes tipos de papéis e tintas, lápis, tesouras, pincéis, carvão e giz de cera, materiais presentes na materioteca dos professores de Artes Visuais do colégio. Pelé, rapidamente perguntou admirado se iríamos pintar, o que respondi que dependia deles.

Expliquei então ao grupo qual era a proposta. Recapitulei o encontro anterior, chamando atenção para como uma imagem artística pode possuir diferentes significados quando analisada por diferentes sujeitos e, portanto, diferentes construções históricas pessoais. E assim como uma única imagem é capaz de gerar diferentes discussões, é possível também afirmar que um único tema seja capaz de inspirar diferentes produções artísticas.

Para exemplificar aos educandos essa afirmação, projetei duas imagens distintas de artes visuais explicando-lhes que ambas possuíam como principal tema gerador o Aborto.

Arte 20 - “Memorial para crianças que não nasceram”
– Martin Hudáček (2010)



Fonte: <https://noticias.cancaonova.com/mundo/escultura-oferece-esperanca-as-maes-que-praticaram-aborto/> acesso em 23 de Agosto de 2023.

Arte 21 - “Mentira” – Celina Portella (2016)



Fonte: <https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/artistas-se-unem-em-projeto-pela-descriminalizacao-do-aborto/> acesso em 23 de Agosto de 2023.

Com o tema exposto, pedi que os participantes fizessem uma leitura breve de como eles interpretavam as imagens. João chamou atenção para as mãos sobre os rostos das duas mulheres representadas nas obras e sugeriu que esse ato significaria arrependimento por um aborto por elas cometido. Cabelim, no entanto observou que o rosto da segunda imagem era visível mesmo sob as mãos, e que o mesmo não possuía uma expressão triste que pudesse sugerir a sensação de arrependimento. Pelé concordou com a leitura de Cabelim, mas acrescentou que ambas as imagens traziam uma sensação de tristeza, a primeira pelo choro da mulher e a segunda pelos tons escuros e, segundo ele, fúnebres escolhidos para compor a obra.

Somente após ouvir suas impressões, apresentei os títulos das obras, os artistas responsáveis por sua produção e o contexto em que elas foram criadas. A primeira era uma escultura do tcheco Martin Hudáček (1984) produzida como um trabalho de conclusão de seu curso de bacharelado em Arte, cujo tema foi a síndrome pós-aborto. A intenção era a de criar uma estátua que oferecesse esperança e amenizasse a dor de mulheres que sofrem o arrependimento do aborto praticado.

A segunda era uma foto montagem criada pela artista carioca Celina Portella (1977) e utilizada na mostra “Arte, substantivo feminino” que reuniu, em 2021, 49 fotógrafas e artistas visuais que propunham usar a arte como meio de reivindicação de aborto legal e seguro para as mulheres brasileiras. A ação consistiu na venda de múltiplas obras para angariar recursos destinados ao fomento da operação “Milhas Pela Vida das Mulheres”, uma entidade sem fins lucrativos que auxilia mulheres a interromperem gravidezes indesejadas dentro do Brasil, nos casos previstos na nossa legislação, ou em países vizinhos como a Argentina, Colômbia e México que têm leis mais amplas.

Com essa breve explicação, Cabelim confirma sua leitura de que o rosto observado na fotografia trazia uma expressão de protesto e não tristeza. O jovem passou então a ler as mãos sobre o rosto como uma espécie de censura imposta pela sociedade que ignora os desejos da mulher ao se discutir a legalização do aborto.

Ao concordar com a visão de Cabelim, expliquei ao grupo que artistas, assim como suas Artes não são isentos de repertórios e opiniões sobre os diversos assuntos que compõem nossa contemporaneidade e por isso, um mesmo tema sempre terá várias visões e formas de abordá-lo, e que, como espectadores ativos desse vasto campo interpretativo, seremos naturalmente atraídos ou repelidos pelas visões que se aproximam ou se distanciam das nossas. Dessa forma, a Arte possui grande potencial de gerar debates acerca de diferentes temas a fim de buscar a consolidação argumentada e referenciada de nossas crenças e opiniões ou a mudança parcial ou radical delas.

No entanto, a proposta da atividade não estava na investigação ou defesa das opiniões construídas pelos educandos acerca do tema abordado nas imagens. Por isso lhes expliquei que elas eram apenas um exemplo de como a Arte pode se posicionar de maneiras completamente diferentes e até opostas em relação a um mesmo assunto, e que eles têm o direito de estabelecer suas próprias opiniões sobre diferentes tópicos, e a possibilidade, desejada por uma educação libertadora, de buscar informações e argumentos para defendê-las, encerrando assim as discussões sobre a questão levantada pelas imagens selecionadas.

Embora, como arte-educador que pauto minha prática valorizando os debates trazidos pelos educandos, precisei abreviar esse debate em prol do objetivo primário do Círculo de Cultura por mim planejado. Afinal, o tempo de que dispunha para a atividade era curto e não poderia ultrapassar novamente a carga horária prevista para não prejudicar a dinâmica das demais disciplinas.

Expliquei aos alunos que a atividade proposta para o segundo encontro consistia na produção individual de qualquer forma de Arte a partir de palavras geradoras para eles entregues. Também ressaltai que os materiais expostos na mesa ao centro da sala poderiam ser utilizados como eles bem entendessem, mas destaquei que qualquer produto artístico seria aceito, exemplificando a fotografia, poesia, música ou qualquer outra forma de arte que se sentissem confortáveis.

As palavras por mim selecionadas buscavam direcionar a produção para suas próprias personalidades, a fim de ressaltar o caráter engrandecedor dos saberes individuais dos educandos presente no objetivo dessa pesquisa. Eram elas: **Arte, Educação, EJA, Escola, Eu, Família, Futuro, Identidade, João XXIII, Sonho e Trabalho.**

Solicitei então que os educandos escolhessem uma ou mais palavras dessa lista e tentassem representá-la(s) artisticamente da maneira que julgassem melhor dentro de suas próprias capacidades. Ressaltei que os materiais expostos poderiam ou não ser usados e que eles poderiam me contar suas ideias para que eu os auxiliassem quanto ao material ou técnica a ser utilizada.

Pelé foi o primeiro a se movimentar no intuito de realizar a tarefa. Como já dito, o educando possui afeição e treino por desenho e pintura e, rapidamente, buscou uma folha de papel com gramatura própria para desenho e com lápis começou a realizar o desenho. José e Cabelim estavam mais receosos para iniciar suas produções, mas seguiram também a linha do desenho, Cabelim com uma folha branca e José com uma colorida roxa.

Tanto José quanto Cabelim já haviam sido meus alunos quando cursavam o ensino regular no João XXIII e eu sabia que nenhum dos dois tinha facilidade com o desenho livre, por isso me aproximei de ambos individualmente para questionar suas escolhas. José afirmou que não sabe desenhar, mas que também não era bom em nenhuma Arte, escolhendo, portanto, a técnica que julgou mais fácil. Expliquei então que o desenho só poderia ser considerado como uma técnica fácil se fosse fácil para ele, mas uma vez que o mesmo afirmava não saber desenhar, sua escolha fazia pouco sentido.

Perguntei a ele então que tipo de Arte ele mais consumia e ele me respondeu ser a Música, mas que não sabia tocar nenhum instrumento e muito menos compor, de forma que não poderia fazer a tarefa usando essa linguagem. Indaguei então se ele conhecia alguma música que representava a ideia que ele estava tentando desenvolver

em desenho, sugerindo que talvez ele pudesse usar a imagem das palavras, fazendo até uma colagem, ou algo que não partisse da habilidade específica do desenho. A princípio José não se mostrou muito empolgado com a ideia, mas disse que iria pensar enquanto continuava seu desenho.

Notei em Cabelim um esforço maior do que o de José para realização da atividade, mas também em seu caso a escolha pelo desenho parecia partir de uma dificuldade de se expressar de outra forma no espaço daquele encontro. Ao conversar com ele, lembrei-o das informações que me passou na entrevista sobre seu apreço pelas atividades circenses e as Artes Cênicas. Ele então me perguntou se podia fazer o trabalho a partir de uma fotografia, que ele já podia até imaginar como seria, mas que não seria possível realizar naquele espaço. Pedi então que ele fizesse, na folha em que já estava trabalhando, apenas um esquema do que pretendia e me enviasse a fotografia por mensagem de WhatsApp tão logo fosse possível.

Ao permitir que Cabelim me entregasse o trabalho posteriormente, Pelé me perguntou se poderia fazer o mesmo, pois achava o tempo do encontro muito curto para realizar o que desejava. Pediu que pudesse levar o desenho para casa porque queria pintá-lo e acrescentar mais elementos à forma que já havia criado. Ao concordar com sua solicitação requisitei apenas que pudesse escanear, via aplicativo de celular, a imagem tal qual ele havia conseguido produzir até o fim do encontro. Perguntei-lhe ainda se gostaria de levar algum material de pintura para finalizar sua criação, mas o educando afirmou ter o material necessário em sua residência.

Perguntei se José também gostaria de me entregar a atividade em outro momento já que aos outros dois participantes, foi dada essa opção. Mas o jovem respondeu que queria entregar logo porque o trabalho não ficaria melhor do que já estava. De fato, a observação feita no trabalho de campo e minhas memórias sobre o aluno em minhas aulas no ensino regular demonstram que José nunca teve muito apreço pela parte prática das aulas de Arte, sua participação se fazia mais nos diálogos sobre os temas trabalhados enquanto suas produções demonstravam certa pressa e pouco cuidado no acabamento. Fato normal entre muitos estudantes independente de qual segmento estejam cursando.

Mais uma vez o tempo foi um fator prejudicial à dinâmica, principalmente porque seria uma atividade isolada sem continuação nas semanas seguintes. Mas fazendo uma análise do tempo destinado às aulas de Arte, percebe-se que uma aula semanal no período de um semestre limita bastante as possibilidades de um trabalho

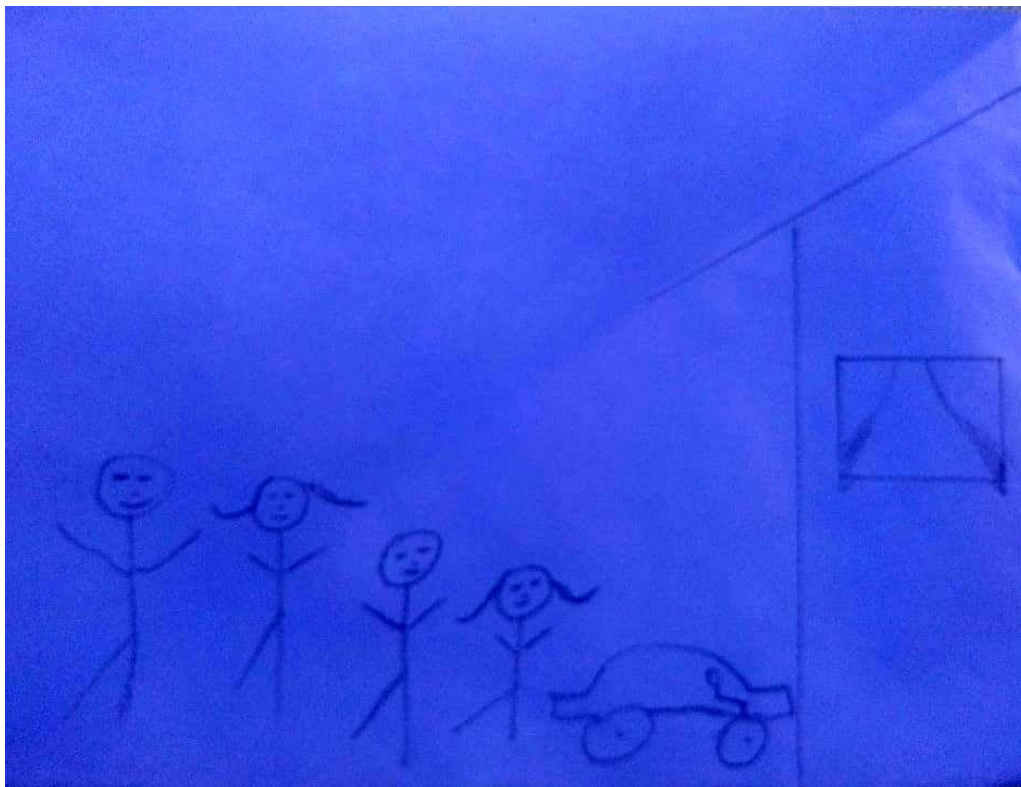
efetivo que pretende trazer ferramentas de emancipação pessoal e auxiliar os educandos na relação dos mesmos com um universo que produz Arte desde os primórdios da história humana.

Ao encerrar a atividade eu agradei a participação dos educandos em todas as etapas da pesquisa renovando o compromisso com o sigilo de suas identidades e me comprometendo a fazer desse estudo um exercício para luta constante por valorização da Educação de Jovens e Adultos no Colégio de Aplicação João XXIII.

Como havia sido combinado, somente José entregou o trabalho finalizado, mas mantive o registro do que Cabelim havia começado a fazer durante a dinâmica e a imagem escaneada do desenho de Pelé levado por ele para finalizar em casa.

As palavras escolhidas por José foram “Sonho” e “Família” e a forma com a qual ele escolheu representá-las pode ser observada na imagem abaixo:

Desenho 3 – Sonho e família



Fonte: Trabalho do aluno identificado como José – acervo pessoal (2023)

Percebe-se que o aluno não quis ou não teve muitas oportunidades de desenvolver um desenho mais maduro ao longo de seu percurso escolar, visto a imaturidade de seus traços que se assemelham aos de uma criança em seus primeiros anos de vida. Também não ouve em sua criação uma preocupação madura em relação às

possibilidades artísticas de se representar poeticamente aquilo que se deseja ao invés de uma mera representação direta da intenção do autor.

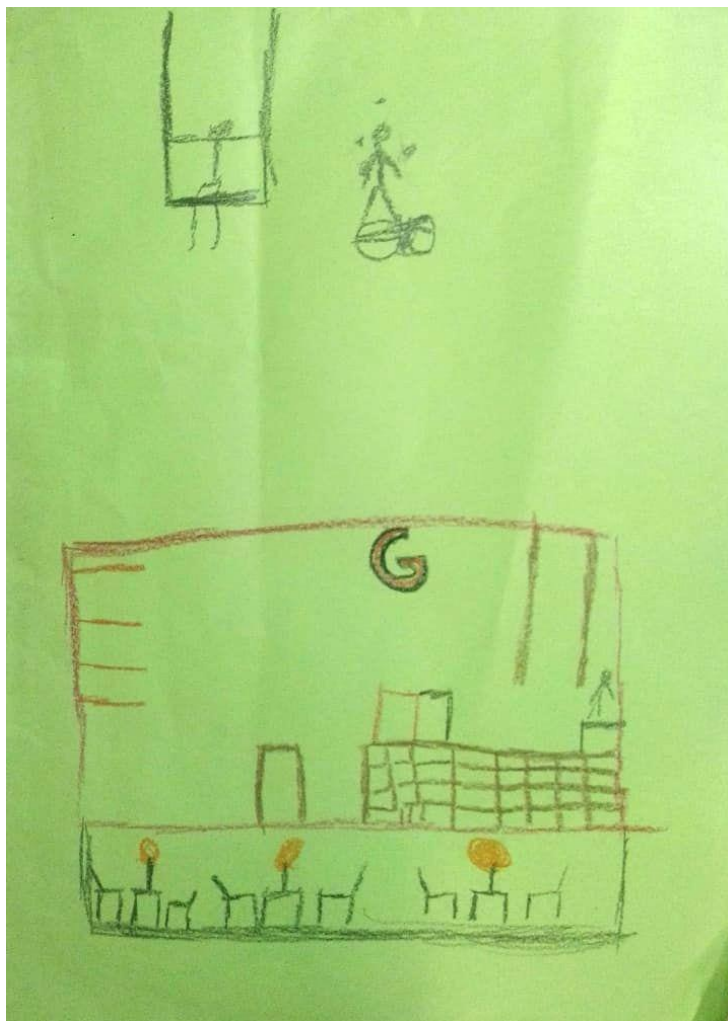
Torna-se importante ressaltar que durante o tempo de execução da tarefa, outras possibilidades lhe foram sugeridas, mas o educando preferiu seguir essa linha mais conservadora de representação. Ainda assim, é possível perceber em sua produção algo de sua personalidade quando a comparamos com os dados obtidos em sua entrevista individual.

As palavras por ele escolhidas não são representações distintas, e sim complementares. A família representada por ele não é a de sua origem, e sim a que ele planeja, portanto o seu sonho. Filho de pais separados, o aluno se vê distante da mãe por longos períodos já que essa continua residindo em sua cidade natal. Apesar de morar com o pai em Mathias Barbosa (MG) o aluno passa a maior parte do tempo em Juiz de Fora, cidade onde estuda e trabalha. Em seu desenho, José se coloca ao lado de uma esposa e um casal de filhos, mas os representa juntos como se indicasse o que, para ele, representa o ideal familiar.

Outro dado perceptível na imagem por ele produzida é o desejo material por bens que ainda não possui, representados em uma casa e um carro. Em sua entrevista o educando deixa claro que seus objetivos incluem ser dono de seu próprio negócio uma vez que observa que tanto o seu trabalho quanto o de seu pai, geram riqueza para outras pessoas e que ele pretende gerar sua própria. Porém o conceito de riqueza de José é bem mais próximo de uma busca por dignidade humana do que o conceito capitalista de captação e distribuição injusta de capital. Para ele ser dono de sua própria moradia e de um meio de transporte já configuram uma emancipação de sua condição atual.

A seguir apresento o primeiro esboço de Cabelim para a realização da atividade:

Desenho 4 – Arte e Trabalho



Fonte: Esboço do aluno identificado como Cabelim – acervo pessoal (2023)

As palavras escolhidas por Cabelim foram “Arte” e “Trabalho” e enquanto eu o observava desenhando, ele me explicou que queria mesclar as duas palavras numa imagem que as representassem. Ao ver que seu desenho, assim como de José tendia para um conceito mais infantil lhe perguntei o porquê do uso dessa técnica específica, o que ele me respondeu só se tratar de um rascunho, mas que o desenho final também não seria muito bom já que, segundo ele, não possuía tal habilidade.

Observando seu esboço, percebe-se também uma descrição direta e sem metáforas do que ele quer representar como trabalho e como arte. É possível identificar a representação da parte interna de um bar na parte inferior da folha, e uma pessoa sentada em um trapézio na parte superior, o que unindo às informações obtidas na

entrevista, constituem o seu local de trabalho como garçom e seus desejos de profissionalização nas atividades circenses.

Aproveitei minha proximidade pessoal com o aluno para interceder por um trabalho com mais maturidade artística, já que o mesmo já havia demonstrado essa capacidade nas aulas em que foi meu aluno e no Projeto de Extensão coordenado por mim. Lembrei dos espetáculos produzidos pela “Trupe do João”³⁹ e dirigidos por mim onde ele participou apresentando números de atividades circenses. Expliquei que os movimentos ali produzidos significavam mais do que o domínio corporal de um exercício, para as apresentações eles eram convertidos em Arte. Acrescentei que cada número circense, teatral ou de dança fazia parte de uma única narrativa, portanto contavam, através do corpo, uma história.

Recordei também o encontro anterior, citando a obra de Moisés Patrício que retratou a violência urbana brasileira sem necessariamente mostrar um ato explícito de violência.

Dito isso o desafiei perguntando se ele era capaz de falar sobre o que sente a respeito das palavras escolhidas sem ter que desenhá-las, descritivamente, mas utilizando de metáforas ou simbologias, tal qual fazia nos espetáculos que participou. Foi nesse momento que Cabelim me indagou se poderia usar o corpo para representar as palavras por ele escolhidas utilizando o aparelho aéreo de sua preferência, o trapézio. Diante de minha concordância com sua proposta, o educando se mostrou mais empolgado com a realização da tarefa e passou a rabiscar numa folha nomes para uma sequência de movimentos, que imaginei serem poses para fotografias que depois me seriam entregues.

Na mesma semana, alguns dias depois, recebi por mensagem de WathsApp um vídeo editado de 12 segundos onde ele e uma colega fazem exercícios no trapézio com uma iluminação amadora, porém planejada e uma curta trilha sonora. Abaixo alguns recortes do que se apresenta no vídeo, que só entraram nessa dissertação por não ser possível identificar os participantes da coreografia.

³⁹A **Trupe do João** é um projeto de extensão coordenado pela professora Adriane Tomáz e pelo professor Frederico Crochet. Criado em 2010 o projeto trabalha com diferentes linguagens corporais, especialmente o circo, a dança, o teatro e a música.

Figura 4 – Trabalho e arte



Fonte: Fragmentos do Vídeo enviado pelo educando identificado como Cabelim – Elaborado pelo autor (2023)

Ao agradecer o envio lhe perguntei se nessa nova proposta ele representava as mesmas palavras que tinha definido anteriormente, e ele me disse que sim, mas que agora não havia mais uma separação entre o trabalho e a Arte, e sim uma representação de seu desejo por trabalhar com Arte. E com isso, mesmo que de forma não planejada, Cabelim também trabalhou outras palavras dentre as que entreguei como possibilidade de temas.

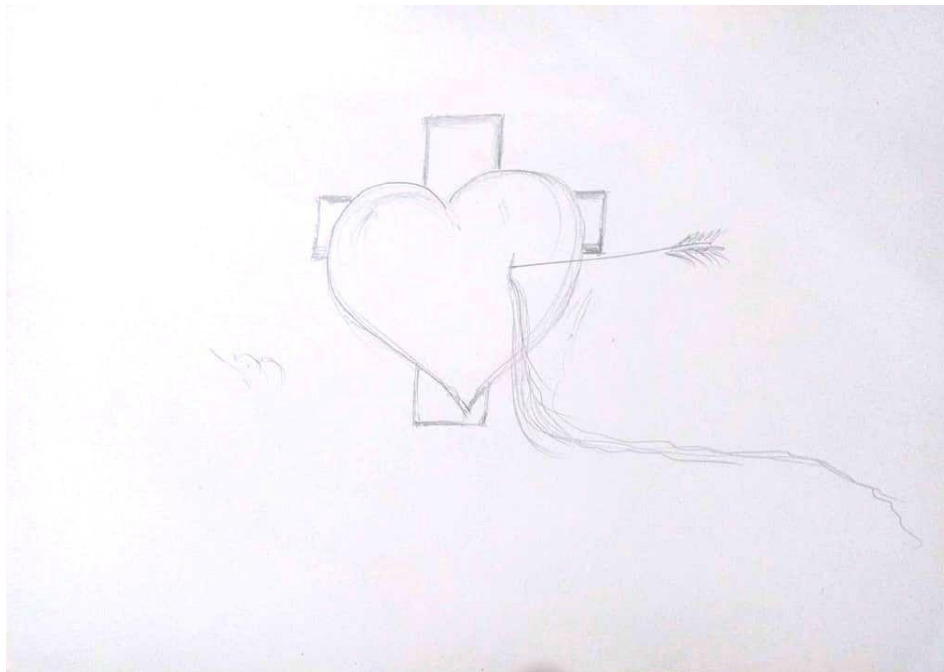
Analisando o vídeo enviado, e a partir de meu repertório de informações sobre educando que o produziu, sei que foi o CAp. João XXIII quem lhe apresentou as atividades circenses que hoje ocupam importante espaço em sua identidade individual. Também sei, pelo reconhecimento da estrutura onde o vídeo foi produzido, que a filmagem também se deu no interior da instituição. Com isso, posso anexar o nome “João XXIII” entre os temas norteadores do trabalho.

Além disso, quando o educando une as palavras por ele escolhidas e projeta nelas seu planejamento pessoal e profissional, torna-se possível acrescentar em sua criação as palavras “Sonho” e “Futuro”. Infelizmente tais análises não puderam ocorrer no Círculo de Cultura devido, ao já antes comentado, tempo reduzido para a realização da atividade.

Pelé escolheu para sua produção as palavras “Eu” e “Família”, e como já relatado, foi o primeiro a definir como o faria. Embora a facilidade com a linguagem do desenho e pintura, o educando tinha consciência que naquele curto espaço de tempo não conseguiria concluir o desenho que havia planejado. Assim como Cabelim, se comprometeu a encerrar a atividade em casa, mas antes do fim do tempo previsto para o

encerramento da atividade solicitei o registro de onde seu trabalho havia chegado. Segue abaixo esse registro.

Desenho 5 – Eu e família



Fonte: Trabalho do aluno identificado como Pelé – Acervo pessoal (2023)

Preocupado, Pelé fez questão de ressaltar que o desenho, tal qual se encontrava, era apenas o início de sua produção, onde novos elementos se somariam e o acabamento viria através da pintura. Ao lhe perguntar sobre as palavras utilizadas, pedi que me explicasse como as simbologias por ele escolhidas as representavam e abaixo transcrevo sua resposta:

“A cruz representa todos nós perante Deus para que possamos chegar à salvação. Todo mundo precisa passar pela cruz. E o coração é a mãe... o pai... o grande coração que pulsa pela família. E a flechada são as dificuldades do mundo que batem forte na gente às vezes, mas ao mesmo tempo em vez de estar descendo sangue do coração é uma água que traz muita esperança e muita abundância que fará dar muitos frutos. Ou seja, tudo que passa no coração, se a gente souber absorver, vira um adubo, um fertilizante para que a gente possa ser uma pessoa melhor. É um divisor de água para que a gente possa ser melhor. É só quando a dor de algumas situações passa e que conseguimos nos manter vivos levar harmonia para dentro de tudo o que a gente passa. Mesmo com todas as dores, é possível edificar e fazer um mundo melhor.” (PELÉ, Círculo de Cultura, 2023).

Senti que por estar sendo gravado, o educando buscou palavras e uma forma mais eloquente de se explicar do que usaria em uma conversa mais informal. Ainda

assim, percebemos em sua explicação fortes traços de sua personalidade na escolha das palavras a serem utilizadas e na forma como decidiu representá-las.

De imediato notamos o quanto a religiosidade está presente em seu discurso e em seu cotidiano, algo que, como disse anteriormente, ignorei no momento das entrevistas, mas que, mais uma vez, se mostra como um aspecto importante a ser trabalhado em uma educação que valoriza a cultura individual dos educandos.

Outro aspecto importante, esse sim investigado pela entrevista, é a relação do educando com sua família. É perceptível, em todas as etapas em que Pelé participou da pesquisa (observação das aulas, entrevista e Círculo de Cultura), o quanto sua família representa uma importante parte de sua vida. Possivelmente a mais importante delas. Na observação das aulas o aluno reproduz em desenho a primeira casa onde morou quando nasceu e a estabelece como um espaço de felicidade mesmo enfrentando dificuldades financeiras e relacionais. Na entrevista, Pelé ressalta a convivência amorosa com sua esposa com quem é casado há 27 anos e não poupa elogios, regados de orgulho, à sua filha única, grande incentivadora de seu retorno à educação formal. E finalmente, no Círculo de Cultura, escolhe rapidamente a palavra “Família” dentre várias opções de escolha para representar artisticamente, unindo-a a palavra “Eu” já estabelecendo o quanto seus parentes são importantes para a própria identidade.

Sua explicação para a imagem produzida também traz o conceito de dor e dificuldades enfrentadas ao longo de sua trajetória, mas não houve tempo para que nos aprofundássemos aos fatos ali representados. No entanto, seria possível se apropriar dos Círculos de Cultura para o desenvolvimento de uma educação pensada para EJA, desenvolvendo assim uma metodologia em que as questões, mesmo as de ordem pessoais trazidas pelos alunos, sejam os temas disparadores para a criação de um currículo que se mostre relevante para os educandos e eficaz em sua tomada de consciência política quanto a seus papéis junto à transformação da sociedade.

O trabalho de Pelé nessa atividade, no entanto, não foi finalizado. Embora o educando tenha o levado com o intuito de dar uma atenção mais caprichosa ao acabamento, e o mesmo parecer empolgado com essa possibilidade, os compromissos com o trabalho e também com o colégio o impediram de dar continuidade à proposta. Ao me encontrar, em diversas ocasiões na escola, Pelé me explicava o quanto sua rotina estava atarefada no emprego e também na reta final do semestre na EJA, sempre dizendo que ainda faria a pintura porque gostou da ideia e queria finalizá-la. Infelizmente o semestre acabou sem que ele pudesse me mostrar o resultado final.

Agora que conseguiu concluir o Ensino Médio, essa proposta ficou incompleta na composição dessa dissertação.

Essa situação revela outra dificuldade encontrada pelos professores da EJA em suas práticas diárias, dificuldade essa não levantada nas entrevistas com os professores de Arte, mas sim em minha experiência como orientador dos bolsistas de Artes Visuais do PIDEJA no passado, e principalmente como coordenador de ensino do Segmento em anos anteriores: trata-se da realização de tarefas fora do tempo destinado às aulas.

Mesmo com o período anual presente no ensino regular, a maioria dos educadores ressaltam a importância do complemento dos saberes desenvolvidos em sala de aula através de estudo e realização de tarefas fora do tempo escolar. No formato letivo semestral, o tempo de desenvolvimento em sala de aula é bastante reduzido, trazendo assim uma importância ainda maior desse complemento educacional para esse segmento. No entanto, a realidade do aluno da EJA muitas vezes o impossibilita de encontrar tempo para realização de tarefas ou estudos extras, fato que precisa ser levado em consideração pelos educadores envolvidos com o segmento.

Com esse relato eu encerro as impressões de como se deram os encontros na minha versão do Círculo de Cultura, e também as informações mais relevantes encontradas nas entrevistas com os educandos, que enriqueceram, não só essa pesquisa, mas também o meu olhar quanto as práticas e metodologias destinadas à Educação de Jovens e Adultos na disciplina Arte, ampliando, com isso, meu próprio repertório como educador nesse segmento.

Palavras finais para novos começos:

“E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir.”

(Fernando Brant / Márcio Borges / Milton Nascimento –1978)

O que vi da vida?

Vi estudantes com histórias de vida completamente distintas, buscando por razões variadas a Educação de Jovens e Adultos no João XXIII. Vi posturas diferentes

em relação à escola e as aulas ministradas. Vi variedade étnica, religiosa, geracional e de classe social. Enfim, vi a diversidade tão prezada pelo colégio.

Sob alguns aspectos o funcionamento da EJA se parece bastante com o do ensino regular. Em uma observação superficial, Os alunos ocupam as mesmas salas, interagem entre eles e os professores formam grupos e criam laços maiores ou menores com as pessoas com as quais convivem. No entanto, as diferentes faixas etárias também trazem formas diferentes na ocupação dos espaços.

Observei que os alunos mais jovens formam grupos entre eles e possuem uma relação mais formal com os mais velhos, sendo com eles às vezes mais distantes e com pouco diálogo, e às vezes afetuosos como se tratasse de parentes mais velhos a quem devem respeito e buscam conselhos. Essa dinâmica parece ser bem aceita pelos educandos mais velhos e durante o tempo dessa observação não foi registrado nenhum conflito entre os estudantes que merecesse uma atenção pontual.

Os quatro educadores participantes da pesquisa possuíam diferentes abordagens e vínculos com os educandos. A mais jovem deles, Água-viva foi a que demonstrou maior grau de interação com as questões cotidianas dos alunos fora do ambiente da sala de aula, e também um espaço de aprendizagem mais descontraído nas aulas. Mas todos os educadores apresentaram domínio de suas turmas e conteúdos sem a necessidade de posturas autoritárias ou auxílios externos.

Senti que o tempo era um fator complicador para o desenvolvimento da proposta dos educadores das três linguagens, tanto a presença de apenas uma aula semanal no currículo, quanto o formato semestral por ano letivo. Unido a isso, a dificuldade dos alunos de estarem presentes, pontualmente, em todas as aulas também interferiu bastante para que os debates sobre suas próprias bagagens ganhassem corpo no dia a dia escolar.

Minha pesquisa me proporcionou um espaço privilegiado de investigação dessas bagagens a partir de entrevistas semiestruturadas ocorridas individualmente com seis alunos dos diferentes anos letivos e possuindo entre eles diferentes recortes geracionais. Nesse tipo de entrevista, o roteiro de perguntas pode sofrer alterações de acordo com as respostas trazidas pelos entrevistados.

Nesse ambiente consegui me aprofundar nas particularidades que levaram cada um deles a deixar o ensino regular, no que os motivou ao retorno à educação formal na modalidade EJA, e na sua relação individual com as diferentes linguagens artísticas. Entre depoimentos que uniam lembranças felizes e trágicas, gargalhadas e lágrimas,

depoimentos do passado e projeções para o futuro, pude perceber um grupo de educandos ávidos por transformações pessoais em suas vidas e felizes por frequentarem o CAp. João XXIII. Após ouvi-los, posso dizer com tranquilidade que todos possuem em suas bagagens pessoais e artísticas saberes que podem proporcionar uma troca de experiências muito potente para uma educação em Arte que busque a emancipação política dos envolvidos.

Seguindo o mesmo formato de entrevista com os educadores, nota-se que a questão do aproveitamento ou não das culturas individuais dos alunos na prática escolar não está prevista como uma diretriz curricular do grupo de arte-educadores para a modalidade EJA, ficando a cargo do desejo individual dos mesmos reconhecê-las.

No diálogo com cada um deles, também ficaram evidentes os diferentes percursos formativos e pessoais que os trouxeram à docência na EJA do João XXIII, suas expectativas para o segmento e suas dificuldades na realização do trabalho. Embora todos assumam a importância da existência dessa modalidade de ensino e a manutenção da mesma no colégio, a disposição inerente de cada um quanto à atuação nesse segmento é bastante distinta. Em parte por causa dos problemas já relatados quanto ao tempo e a frequência.

Essas dificuldades também foram experienciadas por mim na realização de um Círculo de Cultura, metodologia criada por Paulo Freire para a educação de adultos, desenvolvido para os seis educandos entrevistados com o intuito de analisar um ambiente onde as diferentes culturas construídas em suas vidas em contato dialógico umas com as outras e mediadas pelas minhas próprias.

Tanto a questão tempo, quanto a questão frequência, mostraram-se como desafios evidentes na realização de uma proposta curricular de Arte, mesmo com um grupo tão pequeno de estudantes. Dos dois encontros previstos para a atividade, somente um aluno participou de ambos, entre os demais, alguns participaram do primeiro e outros do segundo, por causa das diferentes situações trabalhistas que vivenciam fora do ambiente escolar. E o tempo previsto para a dinâmica se mostrou insuficiente para realização da mesma, tendo ocupado praticamente o dobro do que eu havia planejado.

Apesar disso, a análise desse trabalho mostrou que tal dinâmica foi extremamente produtiva, tanto para a ampliação do entendimento transformador e político da Arte quanto para o debate das diferentes realidades e leituras de mundo trazidas pelos educandos. O que reforça minha convicção de que um currículo de Arte

desenvolvido em diálogo com a realidade dos estudantes possibilita a valorização democrática de diferentes saberes e aproxima os conteúdos à realidade dos envolvidos, dando-lhes relevância no processo educacional, principalmente na EJA onde os alunos possuem maior consciência política da realidade social a que estão inseridos.

Mediante os dados observados em todas as etapas do trabalho de campo, concluo que os saberes individuais dos educandos da EJA são valorizados de formas e intensidades distintas nas diferentes linguagens artísticas da EJA no João XXIII. Os dois professores de Artes Visuais estabelecem as culturas particulares trazidas na biografia dos alunos como ponto de partida para a definição de seus currículos e trabalham as informações por eles trazidas através de metodologias bem variadas.

Enquanto Saci investiga os conhecimentos prévios dos educandos a cerca do universo artístico academicamente canonizado para a partir daí buscar temas que se relacionem com seus cotidianos, Bárbara prioriza o trabalho com artistas decoloniais, valorizando grupos historicamente excluídos como indígenas, negros, mulheres entre outros, para aproximar as obras por eles produzidos com as realidades que compõem o público da EJA.

Nas aulas de Dança observa-se uma escolha por temas ligados às danças populares brasileiras, também com o intuito de trazer protagonismo para a Arte produzida fora do eixo Europa – Estados Unidos, e práticas desenvolvidas a partir de movimentos oriundos do dia a dia dos educandos. No entanto, não pude perceber momentos de maior investigação sobre os saberes e culturas, desenvolvidos fora do âmbito escolar, e sua apropriação no currículo trabalhado.

Enfim, nas aulas de Música é onde a diversidade cultural dos educandos da EJA menos parecem ser aproveitadas de acordo com minha observação. Na prática da professora Vanessa existe o espaço para que, os que assim desejarem, exponham seus próprios conhecimentos, mas o currículo previamente definido dificilmente sofre qualquer tipo de modificação a fim de valorizar as histórias e os saberes individuais dos estudantes.

A questão por mim investigada, no entanto, não possui nenhum tipo de obrigatoriedade na execução da prática docente em Arte, de forma que tal avaliação das diferentes metodologias observadas não tem por objetivo qualificar os docentes e o trabalho por eles desenvolvido.

A valorização e o diálogo entre a cultura pessoal do educando e o currículo estabelecido pelo educador é, em minha opinião, a melhor maneira de dar significação à

experiência educacional, e sob o olhar específico da Arte possui grande potencial de trazer a tomada de consciência política e social necessária para a atuação ativa na transformação da sociedade. Portanto, para mim sempre será importante, tanto narrar o que vi da vida, quanto ouvir, absorver e valorizar o que os demais envolvidos no processo educacional também viram de suas próprias vidas.

E você? O que viu da vida?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES, S. R. **O currículo de Arte na Educação de Jovens e adultos á luz das leis 10.639/03 e 11.64508** Revista Digital do LAV, vol. 6, n. 10, Março, 2013, pp. 141-151 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria. 2013.
- ANJOS, C. R.; CARVALHO, F. A. **Arte e Mídia: Diálogos possíveis no cotidiano dos jovens educandos da EJA.** In CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 21º, 2011, São Luiz do Maranhão: Anais. Ed. Ed. EdUFMA / São Luiz do Maranhão, 2011. p. 898 – 909. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.
- ANJOS, C. R.; CARVALHO, F. A. **Ensino/Aprendizagem de Arte: Contextos (im) possíveis na Educação de Jovens e Adultos.** In CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 23º, 2013, Recife: Anais. Ed. Edufpe/Recife Pernambuco/PPGART/DEARTES/CLEA/UFPEISSN, 2013. p. 806 – 817. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.
- ARAUJO, G. C. **Um olhar sobre o ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso.** In CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 24º, 2014, Ponta Grossa: Anais. Ed. EdUEPG/ Ponta Grossa/ PRFAEB/CLEA/PPGE/DEARTES/UEPG, 2014. p. 615 – 624. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.
- BEZERRA, C. S.; SANCHEZ, J. G. **Proposta para Reestruturação do Curso de Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.** In Congregação do Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF, Juiz de Fora, 2012.
- BRAGA, H.; NAKATANI, P. **A PEC 55: inconsistência e alternativa.** Debates em rede, 21 de Dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.debatesemrede.com.br/materia/2796/a-pec-55-inconsistencia-e-alternativa>. Acesso em 20/11/2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União. Seção 1 - 11/3/2008, p. 1 (Publicação Original), Brasília-DF, 2008.

BRASIL, **Lei Federal nº 11.769/2008 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União. Art. 1º, § 6º, Brasília – DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 14 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências), 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino 1º e 2º Graus e dá outras providências, 1971.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CAMPANA, A. M. S. A.; VASCONCELOS, F. M. B. P. **Arte/Educação contextualizada em práxis: Livro de Imagem, Psicopedagogia e Educação de Jovens e Adultos**. In CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 27º, 2017, Campo Grande: Anais. Ed. FAEB/ASMAE/UFMS/UEMS/UFMG/SECC/FCMS/Campo Grande, 2017. p. 1430 – 1441. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaeb/>. Acesso em: 24/11/2022.

CARVALHO, R. T. **Interculturalidade: Objeto de saber no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos**. 2004. Trabalho apresentado no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Anais da 27ª Reunião Científica da ANPed. Caxambu, Novembro de 2004. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 25/11/2022.

CAMASMIE, A. T. **Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo a luz do pensamento de Hannah Arendt**. 2007. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2007.

CASTILHO, A. P. L. **A articulação entre o mundo do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos:** Reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. 2005. Trabalho apresentado no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Anais da 28ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu, Outubro de 2005. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 25/11/2022.

CATELAN, F. B. **Improvisação teatral:** Um ato político na Educação de Jovens e Adultos. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 27º, 2017, Campo Grande: Anais. Ed. FAEB/ASMAE/UFMS/UEMS/UFMG/SECC/FCMS/Campo Grande, 2017. p. 2084 – 2094. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

CATELAN, F. B. **Resistência política criadora:** Arte na EJA para além do letramento. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 28º, 2018, Brasília: Anais. Ed. FAEB/Brasília, 2018. p. 656 – 667. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

CATELAN, F. B. **Formação / Atualização / Encontro com educadoras e educadores de Artes da Educação de Jovens e Adultos.** In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 29º, 2019, Manaus: Anais. Ed. FAEB/Manaus, 2019. p. 2126 – 2133. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

COELHO, H. F.; CARVALHO, L. M. **Ensino das Artes Visuais na contemporaneidade e a Educação de Jovens e Adultos – EJA em João Pessoa/PB.** In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 21º, 2011, São Luiz do Maranhão: Anais. Ed. EdUFMA / São Luiz do Maranhão, 2011. p. 370 – 385. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

CORREIA, F. G. **Em busca de um ensino de Arte significativo na Educação de Jovens e Adultos:** A formação integral no ensino vocacional da década de 1960. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 29º, 2019, Manaus: Anais. Ed. FAEB/Manaus, 2019. p. 1673 – 1685. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

CORDEIRO, A. P. **O idoso e a criação teatral através do lúdico e da memória.** 2005. Trabalho apresentado no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Anais da 28ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu, Outubro de 2005. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 25/11/2022.

Di PIERRO, M. C. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** questões face às políticas públicas recentes. Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 2017.

FAGUNDES, J. B. **O lugar do Teatro do Oprimido na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos:** Reflexões a partir do Curso Técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Regina. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 28º, 2018, Brasília: Anais. Ed. FAEB/Brasília, 2018. p. 707 – 720. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, F. **A Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O “novo ensino médio”**: traição à juventude que frequenta a escola pública. Brasil de Fato. Análise, Rio de Janeiro (RJ), 05 de Novembro de 2021 disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica>. acesso em 23 de novembro de 2022.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, S. (Org). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. 1ª ed. São Paulo: Global, 2007. p. 7- 49.

JUNIOR, W. G. R. **Um clic na EJA**: Processos e experimentações com a fotografia na educação. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 22º, 2012, São Paulo: Anais. Ed. Ed. UNESP/Instituto de Artes/SP/FAEB, 2012. p. 1423 – 1434. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

LABAN, R.V. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo, Ciências Humanas; 1979.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. In Motriz. Revista de Educação Física. UNESP - Vol. 3, Número 1, São Paulo Junho, 1997. Disponível em <file:///C:/Users/USURIO~2/AppData/Local/Temp/motrizef,+artigo3.pdf>. Acesso em 17/09/2023.

MARTINS, M. H. C.; GATTI, T. H. **A Arte como construção e representação social dos alunos de Educação de Jovens e Adultos**. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 25º, 2015, Recife: Anais. Ed. Proaudio Gravação e Produção de discos Ltda. – SAC. FAEB/CLEA/DEARTES/IFCE, 2015. p. 1184 – 1195. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOURA, A. P. A. C. **Virando massas, descobrindo palavras, misturando saberes.** 2004. Trabalho apresentado no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Anais da 27ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu, Novembro de 2004. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 25/11/2022.

NOGUEIRA, S.; FREITAS, A. C. O. **Luz, silêncio... Em cena:** A Arte na Educação de Jovens e Adultos. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 23º, 2013, Recife: Anais. Ed. Edufpe/Recife Pernambuco/PPGART/DEARTES/CLEA/UFPEISSN, 2013. p. 1593 – 1604. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

OLIVEIRA, H. S. **Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas:** Afirmção de identidade e demarcação da diferença. 2015. Trabalho apresentado no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 25/11/2022.

OSCAR, S. C.; BASTOS, J. C. **O ensino de Música na modalidade EJA: Psicologia da Música e estratégias de motivação para o desenvolvimento musical de adultos.** In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 26º, 2016, Roraima: Anais. Ed. UFRR/ Roraima, 2016. p. 1008 – 1017. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, V.P. **MOBRAL:** um desacerto autoritário. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24. 1982

PARSONS, M. **Currículo, arte e cognição integrados.** In: BARBOSA. A. M. (Org.) Arte/ Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais. 2. Ed. São Paulo. Cortez. 2008.

PEREIRA, S.; PEREIRA, S.; DA SILVA ALMEIDA, N.; MAIA DANTAS, L.; PAULA FERREIRA ALMEIDA, A.; MARI VOSS, D. **EJA:** Traçando um perfil de estudantes e suas expectativas nos estudos. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 9, n. 2, 03/03/2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/98123>. Acesso em: 22/11/2022.

PESSOA, A. V.; ANJOS, C. R. **Expressões artísticas e identidades: Proposições para o ensino de Arte.** In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 21º, 2009, Belo Horizonte: Anais. Ed. EdUFMG/ Belo Horizonte /MG, 2009. p. 51 – 59. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

PIRES, J. A. N.; GONÇALVES, L. A. R. A.; JUNIOR, A. J. S. **Viver e narrar a cultura digital:** As tecnologias da informação e comunicação (TIC's) na Educação de Jovens e Adultos. Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 21º, 2011, São Luiz do Maranhão: Anais. Ed. EdUFMA / São Luiz do Maranhão, 2011. p. 1727 – 1744. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

RAMOS, E. M.; NASCIMENTO, J. A. R.; FILIPAK, R. **Projeto de Musicalização Interidades**. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 24º, 2014, Ponta Grossa: Anais. Ed. EdUEPG/ Ponta Grossa/ PRFAEB/CLEA/PPGE/DEARTES/UEPG, 2014. p. 3159 – 3173. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

RIBEIRO, N. M.; NUNES, A. L. R.; PACHOLOK, M. L. **Aprendizagem da Arte e visualidade na Educação de Jovens e Adultos**. Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 24º, 2014, Ponta Grossa: Anais. Ed. EdUEPG/ Ponta Grossa/ PRFAEB/CLEA/PPGE/DEARTES/UEPG, 2014. p. 638 – 650. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

RIBEIRO, R. N. **O novo perfil dos alunos da EJA**. In Congresso Nacional de Educação, 2º, 2015, Campina Grande: Anais, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA12_ID603_09092015142755.pdf. Acesso em 22/11/2022.

SANTOS, J. V. **O ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em Jardim do Seridó - RN**. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 27º, 2017, Campo Grande: Anais. Ed. FAEB/ASMAE/UFMS/UEMS/UFGD/SECC/FCMS/Campo Grande, 2017. p. 2400 – 2411. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

SANTOS, J. V. **Passos poéticos: O ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em Caicó - RN**. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 29º, 2019, Manaus: Anais. Ed. FAEB/Manaus, 2019. p. 1351 – 1362. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

SANTOS, M. S. ; CAREGNATO C. **Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte**. In DA Pesquisa, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019. ISSN 1808-3129. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1808312914222019078>. Acesso em 24/11/2022.

SILVA, R. T. **Pesquisa de ensino de Artes Visuais em PROEJA: Reflexões acerca da percepção da cor no espaço**. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 24º, 2014, Ponta Grossa: Anais. Ed. EdUEPG/ Ponta Grossa/ PRFAEB/CLEA/PPGE/DEARTES/UEPG, 2014. p. 2173 – 2183. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, L. J. G. **Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, v.5. n. 30.1999.

SOUZA, H. V. L. **Práxis junto às turmas de EJA: Novo projeto**. In Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 28º, 2018, Brasília: Anais. Ed. FAEB/Brasília, 2018. p. 683 – 695. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 24/11/2022.