



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC), CAMPUS I – SALVADOR
PROGRAMA STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL (MPEJA)**

DANIELA MENEZES TEIXEIRA

**UM ESTUDO PROPOSITIVO SOBRE O REFERENCIAL
CURRICULAR DA EJA "TEMPOS DE APRENDIZAGEM", A
PARTIR DA COMPREENSÃO DE DOCENTES DE ARTE DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Salvador
2018

DANIELA MENEZES TEIXEIRA

**UM ESTUDO PROPOSITIVO SOBRE O REFERENCIAL
CURRICULAR DA EJA, TEMPOS DE APRENDIZAGEM, A
PARTIR DA COMPREENSÃO DE DOCENTES DE ARTE DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da área de concentração: Trabalho e Meio Ambiente.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos
Costa

Salvador
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes - CRB: 5/592

TEIXIERA, Daniela Menezes

Um estudo propositivo sobre o referencial curricular da EJA, Tempos de Aprendizagem, a partir da compreensão de docentes de Arte da Rede Municipal de Ensino de Salvador/Daniela Menezes Teixeira - Salvador, 2018.

Orientadora: Patrícia Lessa Santos Costa.

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Campus I.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de jovens e adultos - Bahia. 2. Ensino profissional. 3. Educação rural - Bahia. I. Costa, Patrícia Lessa Santos. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

COO:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA	DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação  UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 
---	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

UM ESTUDO PROPOSITIVO SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR DA EJA, TEMPOS DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DA COMPREENSÃO DE DOCENTES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

DANIELA MENEZES TEIXEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I - Educação Trabalho e Meio Ambiente, em 26 de abril de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia- UFBA

Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho
Universidade do Estado da Bahia- UNEB
Doutorado em História
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Eduardo Carvalho de Santana
Universidade Maurício de Nassau
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia

A minhas tias avós, Lourdes e Amélia; minha mãe Evany e minha filha Maria. Aos alunos presentes em minha trajetória, cujos saberes compartilhados pela escola da vida compõem as aprendizagens mais significativas. A eles, tudo que sou e tudo que meus sonhos despertam o desejo profundo de “ser”.

AGRADECIMENTOS

Á Deus que me permitiu a oportunidade nessa existência, em trilhar novos caminhos, possibilidades, ensinamentos, saberes, experiências e aprendizagens, sobretudo, pela força nas dificuldades superadas ao longo dessa trajetória, pois através delas as maiores lições foram ensinadas e aprendidas.

As minhas mães, de coração, Lourdes e Amélia. Elas me ensinaram lições de persistência, perseverança, amor e fé. Elas, que mal sabiam assinar um nome, mulheres fruto de uma geração cuja educação era destinada a poucos, trabalhadoras de fábrica, assalariadas, “escravizadas” como capital humano, oriundas de uma família patriarcal e machista, são minha eterna inspiração sempre. Elas são a razão por eu me encontrar onde estou, por não desistir de mim, e nem do meu semelhante, por compreender que a “educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo”.

A minha mãe Evany, que tomou uma das decisões mais importantes de sua vida e da minha: permitir que eu viesse ao mundo, assumindo ser minha mãe e meu pai. Essa decisão permitiu-me estar e chegar até aqui. Ela investiu em mim tudo que tinha durante toda a sua vida. Lutou por uma sociedade livre e democrática, arriscou seus sonhos em detrimento dos meus e fez de sua caminhada um exemplo a ser seguido e, sobretudo, me ensinou que aprender não se esgota com a idade, que é possível aprender de várias formas e que o ser humano apenas intelectualizado pode se distanciar da humanidade, o conhecimento mais valioso nos aproxima do outro e não nos distancia.

As minhas amigas, Marineuza, Jamille, Ieda, pela paciência infinita da escuta. Elas provaram que amigos verdadeiros estão juntos nas alegrias e nas dificuldades, na saúde e na doença. O peso da vida seria insuportável sem essa irmandade.

Aos meus colegas de turma, especialmente, Isaura, Juliana, André, Isaura, Soraia, Taise e Dejiaria, que doaram seu curto tempo para me amparar nas quedas e tropeços. Sem eles a experiência seria incompleta.

Aos meus queridos professores do MPEJA, cada um deles foi essencial no meu processo formativo.

A Professora Doutora Patrícia Lessa, minha orientadora, um agradecimento mais que especial pela sua generosidade e grandeza de sua alma. Ela segurou na minha mão, me conduzindo pelo caminho da pesquisa e da aprendizagem, apertou-a quando necessário e foi despertando-me para um novo mundo de possibilidades. Que na grandeza de seu caráter acreditou em mim quando nem eu mesma fui capaz de fazê-lo. Sua grandeza intelectual é proporcional ao tamanho da sua humanidade, jamais fazendo sentir-me menor ao seu lado nessa caminhada.

Aos Professores Doutores, Rafael Vieira Filho e Eduardo Santana, que compuseram, com minha orientadora, minha banca de qualificação. Suas leituras e sugestões foram muito importantes para o aprimoramento da dissertação.

A Rede Municipal de Ensino de Salvador em que trabalho.

As escolas, gestores e professores, que generosamente contribuíram para a consolidação desse sonho, sem eles, nada seria possível.

Aos meus alunos. Razão de toda minha existência profissional, sem eles o ato de ensinar não teria o significado humano em aprender. Eles que tanto me ensinam.

[....] A rebeldia é a pressuposição básica de qualquer ato criativo. Ao ordenar e plantar um jardim nos rebelamos contra acidez da natureza. Ao lutar contra a enfermidade nos rebelamos contra o sofrimento. Dizemos uma palavra de alento porque nos rebelamos contra a solidão. Aceitamos a perseguição justa porque nos rebelamos contra a injustiça. Os animais não podem rebelar-se. Precisamente por isso, tampouco podem ser criadores. Somente o que diz seu “não” às coisas como são, mostra o desejo de sofrer pela criação do novo. O mundo da cultura seria literalmente impensável se não fosse pelos atos de rebeldia de todos aqueles que fizeram algo para construí-la (ALVES, 2012, p. 10).

RESUMO

Esta pesquisa resulta das reflexões e análises obtidas no objetivo de compreender o entendimento dos docentes de Arte da Gerência Regional (GRE) de Itapuã, acerca do referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, implementado em 2014, pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos- EJA II (Anos finais). A dissertação se apresenta na perspectiva da abordagem qualitativa, tomando como estratégia de pesquisa o estudo de caso, pois visa diretamente à análise e à captação das singularidades do fenômeno que o envolve. O desenho da pesquisa é apresentado a partir desse enlace entre a EJA, o currículo, as políticas curriculares apresentadas para a EJA II em Salvador. Como referencial teórico, utilizamos na categoria currículo, os estudos de Freire (2014, 2106), Tadeu (2015), Arroyo (2013), Paiva (2017), Mae (2011), Read (2013), dentre outros teóricos que abordam a temática em estudo. Assim, esta pesquisa possibilita compreender a relevância das vozes que constituem os docentes de Arte na EJA II, lançando um olhar sobre o sujeito curricular, gerando possibilidades reflexivas, empíricas e participativas mediante a escuta e a condição existencial desses docentes, no sentido de garantir acesso, interatividade, presença ativa e formação contínua para com esse currículo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Arte.

ABSTRACT

This research results from the reflections about the curricular proposal of art implemented in 2014, by the Municipal Department of Education of Salvador, entitled Learning Time in the Mode of Education of Young and Adults - EJA II (Final years. Understanding of the EJA II teachers of the Municipal Teaching Network of Salvador about the curricular proposal Learning Times, implemented in 2014. The dissertation presents itself from the perspective of the qualitative approach, taking as a research strategy the case study, since it aims directly at the analysis Of the phenomenon that involves the understanding of the curriculum subjects of RMES, about the Learning times. The research design is presented from this link between the art and the curricular policies presented for EJA II in Salvador. The curriculum category the studies of Freire (2014, 2106), Tadeu (2015), Paiva (2017), Mae (20 11), Read (2013), Arroyo (2013), among others. Thus, this study makes it possible to understand the relevance of the voices that constitute art teachers in the EJA, throwing a glance on the subject, generating reflective possibilities in the existential condition listening to these subjects in order to guarantee access to this curriculum.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Art.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Organização curricular de acordo com os tempos de aprendizagem.....	62
Quadro 2	Organização curricular.....	64
Figura 1	Organograma dos eixos e linguagens.....	65
Quadro 3	Eixos temáticos.....	67
Figura 2	Imagem de modelo de planilha do Saberes em Arte TAP 4.....	69
Figura 3	Imagem de modelo de planilha dos Saberes em Arte, TAP 5.....	69
Figura 4	Total de escolas por Regional de Educação.....	92
Figura 5	Imagem do Sistema de Gestão com dados de atendimento por segmento educacional.....	93
Figura 6	Professores de Arte da Rede.....	93
Figura 7	Distribuição dos docentes de arte no âmbito das Gerencias Regionais.....	94
Figura 8	Escolas de EJA II da Gerência Regional de Itapuã.....	94
Gráfico 1	Percentual de participantes da pesquisa por gênero.....	98
Gráfico 2	Percentual de participantes da pesquisa por idade.....	99
Gráfico 3	Tempo dos participantes da pesquisa de atuação da EJA na RMES.....	99
Gráfico 4	Carga Horária dos participantes da pesquisa na RMES.....	100
Quadro 4	Escolas participantes da pesquisa.....	102
Gráfico 5	Conhecimento da proposta curricular de Artes da RMES para EJA II implementada em 2014.....	115
Gráfico 6	Percentual dos participantes que constroem e/ou aplicam planos de aula com base nos saberes em Arte.....	116
Gráfico 7	Percentual de participantes com formação específica para atuar na EJA...	117
Gráfico 8	Percentual de participantes com formação específica em Artes para atuar na EJA com o documento “Tempos de Aprendizagem”	117
Gráfico 9	Percentual de participantes que acreditam que a formação continuada é a variável mais importante para o sucesso de uma Proposta Curricular na EJA II.....	118
Gráfico 10	Percentual de participantes com alguma formação, específica, para atuar na EJA.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha em massa para alfabetização de Adultos
CENAP	Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico
CME	Conselho Municipal de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
CR	Coordenadoria Regional
CRUZADA ABC	Cruzada da Ação Básica Cristã
EA	Educação de Adultos
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional de Educação Permanente
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
GR	Gerência Regional
IPS	Instituto Paulo Freire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	Plano de Formação Profissional do Ministério do Trabalho
PME	Plano Municipal de Educação
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Pedagógico do Pedagógico
PRODIART	Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte e Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
SEJA	Seguimento da Educação de Jovens e Adultos
SME	Sistema Municipal de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMEP	Secretaria de Ensino e Apoio Pedagógico
SMGP	Secretaria Municipal de Gestão de Pessoas

TAP	Tempo de Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ENTRELACES HISTÓRICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS QUE DEMARCAM A EJA NO BRASIL.....	20
2.1	A CONDIÇÃO DO CURRÍCULO DE ARTE NA EJA NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	28
2.2	A ARTE COMO PROPOSIÇÃO EDUCATIVA NO MOVIMENTO POPULAR DE CULTURA, OS CÍRCULOS DE CULTURA, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL APÓS OS ANOS 50...	32
3	O CONTORNO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA ARTE E A EJA.....	41
3.1	O CURRÍCULO CONSTITUÍDO E AS APRENDIZAGENS QUE DESEJAMOS CONSTITUIR.....	41
3.2	AS PRIMEIRAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	48
3.3	AS POLÍTICAS CURRICULARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO.....	51
3.4	O DOCUMENTO CURRICULAR: ESCOLA, ARTE ALEGRIA: SINTONIZANDO O ENSINO MUNICIPAL COM A VOCAÇÃO DO POVO DE SALVADOR.....	54
3.5	OS MARCOS DA APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR: REPENSANDO AS DIRETRIZES DA ARTE EM SALVADOR.....	55
3.6	O DOCUMENTO SEJA: SALVADOR CIDADE EDUCADORA.....	57
3.7	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS PROPOSIÇÕES NORTEADORAS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR.....	58
3.8	O REFERENCIAL CURRICULAR DOS “TEMPO DE APRENDIZAGEM” PARA EJA DA RMES.....	61
3.9	LANÇANDO UM OLHAR SOBRE OS OBJETIVOS: SABERES DA APRENDIZAGEM EM ARTE.....	67

4	OS SENTIDOS CONFERIDOS AO ENSINO DE ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	71
4.1	A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE PARA APRENDIZAGEM NA EJA.....	76
5	TRILHAS INVESTIGATIVAS: ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS DA PESQUISA.....	85
5.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	85
5.2	CONSTRUINDO O ESTUDO DE CASO.....	87
5.3	O CENÁRIO DA PESQUISA.....	91
5.4	OS SUJEITOS DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS CURRICULANTES DA EJA	98
5.5	O DESENHAR DA PESQUISA DE CAMPO: DISPOSITIVOS DE ANÁLISE, PERCURSO, EVIDÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES.....	105
5.6	ETAPAS PERCORRIDAS: DESVELANDO E DESENHANDO O CAMPO DA PESQUISA.....	108
5.7	ANÁLISES PROPOSITIVAS DOS SUJEITOS CURRICULANTES DE ARTE DA EJA II DA RMES ACERCA DOS TEMPOS DE PRENDIZAGEM.	112
5.8	EVIDÊNCIAS DOS EDUCADORES NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO COM PRINCÍPIOS FORMATIVOS QUE CONTEMPLAM OS SABERES DOCENTES DOS SUJEITOS CURRICULANTES.....	123
5.9	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA A COSNTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DE DOCENTES NA EJA.....	129
6	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DOS PLANOS FORMATIVOS SOBRE A PERSPECTIVACURRICULAR DOS SABERES DE APRENDIZAGEM PARA EJA II.....	137
6.1	DESCRIÇÃO.....	137
6.2	JUSTIFICATIVA.....	137
6.3	OBJETIVOS.....	142
6.3.1	Objetivo Geral.....	142
6.3.2	Objetivos Específicos.....	142
6.4	PÚBLICO ALVO.....	142
6.5	METODOLOGIA.....	143
6.6	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	143

6.7	RECUROS.....	148
6.7.1	Recursos Humanos.....	148
6.7.2	Recursos Tecnológicos.....	148
6.7.3	Recursos Físicos.....	148
6.8	AVALIAÇÃO.....	148
6.9	REFERÊNCIAS.....	148
7	ALGUMAS “(IN) CONCLUSÕES” FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	155
	APÊNDICES.....	161
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	162
	APÊNDICE B - MODELO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	
	APLICADO AOS PROFESSORES DA EJA.....	166
	APÊNDICE C - MODELO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	
	APLICADO AOS PROFESSORES DA EJA - SUBJETIVO.....	170

Não sei amar pela metade, não sei viver de mentiras, não sei voar com os pés no chão [...], sou sempre eu mesma, mas com certeza, não serei a mesma, para sempre [...]. (LISPECTOR, 2012, p. 1).

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos, em qualquer idade. Este direito é assegurado no quinto artigo da Constituição Federal brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e ampliado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Apesar dos dispositivos legais, conter uma seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino, ainda é possível encontrarmos descompassos históricos entre o que diz a legislação da EJA e a prática acerca desta modalidade no Brasil.

Na história da educação popular no Brasil, num recorte da EJA, ocorre que o processo educativo não teve os cuidados e investimentos devidos, o que acarretou um conjunto de experiências de cunho compensatório e funcionalista. As necessidades educativas, que perpassam a Educação de Jovens e Adultos, ainda se apresentam num quadro insuficiente e descompassado no que tange as relações da oferta e formação docente.

No âmbito curricular, as demandas reivindicam avanços significativos desde o campo teórico e as revisões de propostas curriculares. Desse modo, amplia-se o campo discursivo das políticas curriculares no intuito de alcançar uma prática socialmente referenciada para Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, constantes são os questionamentos e as discussões que emanam da comunidade escolar no contexto das diretrizes curriculares ideais, motivando assim, a reflexão sobre a apropriação dos conhecimentos relevantes para além de uma formação técnica, cognitiva.

No entanto, as relações imbricadas entre a Educação de Jovens e Adultos, currículo, o ensino de Arte, reverberam na condição da formação docente que também vêm passando, ao longo do tempo, por um processo de transformação e busca incessante pela resignificação e construção da sua identidade sociocultural.

Neste sentido, persiste o desafio em construir um currículo capaz de aproximar as distâncias, entre os conhecimentos pedagógicos e os saberes presentes nas extensas experiências socioculturais dos sujeitos curriculantes e aprendentes. Um currículo dialógico, onde as vozes que compõe a estrutura social da escola possam ser ouvidas e consideradas.

Portanto, referenda-se então que os saberes curriculares devem incluir todos os aspectos que englobam as condições humanas implicadas nos processos existências de cada sujeito pertencente ao território onde se dá o processo educativo da educação para jovens e adultos.

Assim, no presente contexto, estes saberes curriculares deixam de se apresentar como uma prescrição de conteúdos e passam a buscar aproximações com as vozes que envolvem o âmbito escolar. Contudo, a materialização dessas proposições esbarra nas lacunas presentes na construção espacial e estrutural dos seus sistemas; Gestão, formação docente, avaliação, sujeitos aprendentes, tornando-se um campo de complexidade presente nas discussões curriculares.

Para isso, ao refletir quais os propósitos do currículo de Arte para educação dos jovens e adultos, automaticamente elencamos a necessidade de uma relação dialógica com as diferenças e dimensões culturais presente nas heranças observadas na sociedade. Para tanto, ratifica-se então, a importância da inclusão e pertença das múltiplas realidades socioculturais que compõe o espaço escolar demarcando-as e evidenciando-as no âmbito curricular.

Desse modo, a verdade científica passa a dialogar com a verdade social na promoção do desenvolvimento de potencialidades inventivas e criativas, rompendo então com o determinismo e o reprodutivismo, estabelecendo laboratório de diálogos entre os conhecimentos.

Assim, os docentes por sua vez têm desafios cada vez maiores em atuar como mediadores do conhecimento, filtrando, ressignificando e dialogando com a demanda intensa de informações. Educadores por sua vez buscam o afinamento das relações dentro do processo de ensino para a promoção da aprendizagem.

Essas demandas tensionadas, principalmente no campo do currículo, retratam o severo descompasso, ecoando na urgente e necessária atenção no âmbito da formação contínua docente, para que estejam em constantes reflexões e atualizações em suas práticas pedagógicas curriculares.

Entretanto, nas situações de estudo, as inquietações são ampliadas nas questões que envolvem a perspectiva em que nos debruçamos para buscar compreender: qual o entendimento dos docentes de Arte sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, da Rede Municipal de Salvador implementada em 2014? Partindo de tal indagação, esta pesquisa é norteadada.

Por sua vez, as análises elaboradas são propostas alternativas acerca de caminhos possíveis a serem trilhados, porque não há uma resposta exata, o que existe são possibilidades de “estratégias formativas¹” dentro da intencionalidade em propiciar um salto qualitativo e de

¹ Utilizo essa expressão para me referir às ações pedagógicas que implemento no cotidiano e no planejamento escolar para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, considerando as habilidades e competências do

equidade na materialização do Referencial curricular para o ensino da Arte ofertado para a EJA II, nas escolas públicas municipais de Salvador.

O objetivo central desse trabalho está em desenvolver um estudo propositivo, no intuito de compreender qual o entendimento dos professores de Arte da EJA II, da Rede Municipal de Ensino de Salvador sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, implementado em 2014.

Nesse contexto, destaca-se a necessidade em estabelecer uma escuta dos saberes desses sujeitos curriculantes, de modo que possamos considerar a inclusão de suas vozes, saberes e estratégias no que tange as práxis pedagógicas no cenário na educação dos jovens e adultos.

Para que o objetivo central proposto no percurso dessa pesquisa fosse alcançado, alguns passos específicos formam elencados, são eles:

- a) conhecer e contextualizar as interfaces da educação no segmento Educação de Jovens e Adultos, os entrelaços o percurso histórico do ensino de Arte no Brasil da Arte, bem como as políticas curriculares que as envolvem;
- b) compreender a importância das políticas curriculares, desenhando o percurso dos referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES), até o atual referencial curricular intitulado Tempos de Aprendizagem;
- c) analisar os sentidos e significados da Arte como proposição curricular para educação de Jovens e adultos;
- d) evidenciar e discutir as proposições coletadas em campo através dos Professores de Arte da Rede Municipal de Salvador no que tange a compressão destes sobre o referencial dos Tempos de Aprendizagem.
- e) referendar a formação para os docentes de Arte como reconhecimento fundante para uma prática na EJA bem fundamentada;

Nesse contexto, para atender o roteiro proposto, a partir dos objetivos traçados para esse estudo, a presente dissertação foi disposta, em introdução, análise que apresenta às questões que norteiam a pesquisa e resultados obtidos no campo dessa pesquisa. Portanto, são apresentadas reflexões sobre o contexto histórico da educação popular na perspectiva da educação de adultos (EA) e os entrelaços com o ensino de Arte e as políticas curriculares da Arte com a EJA no contexto nacional.

Na primeira seção, a partir dos estudos de autores como Paiva (2017), Veiga (2007) e Barbosa (2011), amplia-se o entendimento sobre as influências das forças de estruturas de

poder, econômicas nacionais e internacionais das políticas públicas sobre os sistemas de ensino do Brasil.

Desse modo, busca-se tratar da política educacional que está representada por meio das Leis, diretrizes e regulamentos que regem a educação e os sistemas de ensino brasileiro, especificamente a educação no segmento da EJA. Procura-se observar a história da E.A. no âmbito nacional, evidenciando dilemas e trajetórias na sua consolidação enquanto modalidade de ensino.

Na seção seguinte, compreende-se a importância das políticas curriculares, considerando teorias de autores como Tadeu (2015), Moreira (2014), Arroyo (2015), dentre outros que asseveram a importância das políticas e ideias curriculares aplicadas no Brasil, bem como elas influenciam na construção e na formação das estruturas de poder que atuam na escola. Assim, busca-se estabelecer um ideário sobre a escola que temos e a que se desejamos construir.

Esta seção também apresenta análises documentais sobre as políticas e propostas construídas pela Rede Municipal de Ensino de Salvador como Escola Arte e Alegria (SALVADOR, 1999), Salvador, Cidade Educadora (SALVADOR, 2007), dando ênfase aos Documentos de Referência Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, Tempo de aprendizagem (SALVADOR, 2014), atual diretriz, objeto central desse estudo, que assegura através desse currículo o ensino de Arte na EJA (seguimento II), da Rede Municipal de Ensino (RME).

A quarta seção aborda os sentidos da Arte na educação e na EJA, e a importância formativa do professor de Arte para a promoção de uma educação reflexiva. A partir das discussões teóricas de autores como Barbosa (2011), Dewey (2010), Read (1967, 2013), entre outros. Nesse âmbito, procura-se compreender a importância da Arte como disciplina obrigatória do currículo nacional, a qual deve contribuir para a formação crítica e reflexiva da sociedade. Assim, essa seção, abordar o ensino de Arte como uma disciplina que pode atuar na educação de jovens e adultos, sendo capaz de interagir dentro de uma ação dialógica, crítica e reflexiva. Baseada nos pressupostos teóricos presentes nas teorias de Freire (2014) e de Barbosa (2011).

A quinta seção aborda as trilhas metodológicas que sustentam a pesquisa em uma abordagem qualitativa, pautada nos pressupostos metodológicos do estudo de caso, considerando os instrumentos das análises de dados. Para tanto, utilizou-se como fundamentação teórica autores como Yin (2015) e Gil (2018).

Na sexta seção, também são apresentadas as análises e as proposições a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, cujo processo foi estabelecido com base em uma escuta sensível, no intuito de realizar a inclusão das vozes docentes de Arte, considerando o documento dos Tempos de Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que atuam na EJA II.

Nesse contexto, procurou-se indicar uma proposta formativa, destacando a importância da formação docente, categoria empírica de maior destaque emergida através das considerações desses docentes, perspectivando a construção de uma prática pedagógica, inclusiva, reflexiva, dialógica e responsável. Para tanto, utilizamos autores como Freire (1999, 2014); Charlott (2000); Macedo (2011, 2013) para ratificar a importância do processo formativo na constituição de atos curriculares conscientes.

2 ENTRELACES HISTÓRICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS QUE DEMARCAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nesta seção, pretende-se recortar fatos relevantes nos encontros e desencontros que envolvem a historicidade da educação popular no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e as tentativas e trajetórias desenhadas nos possíveis entrelaces entre o currículo e o ensino da Arte. Nesse propósito, ambas representam os primeiros ensaios, de extrema importância, presentes ao percorrer desse percurso histórico, que reverberam nas construções das políticas curriculares para o ensino da Arte na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Moraes (1994), assim que os jesuítas chegaram às terras brasileiras, instalaram para os colonos um cenário que abrangia significativamente as Artes e ofícios. Através destas, atuavam formando gradativamente trabalhadores para exercerem esses serviços essenciais. De início, eles utilizaram cópias e a própria mão de obra artesã da Europa, porém com o passar do tempo, empregavam-se nesses ofícios a mão de obra indígena, negra e, principalmente, mulata.

Para Moraes (1994), esse investimento destinava-se à educação/evangelização de todos os segmentos da sociedade, o Barroco, era o estilo vigente da época no qual operava como instrumento na construção desse processo de evangelização. A Arte nesse período exercia uma função social que atrelava educação com a finalidade de evangelização.

Paiva (2007) corrobora que os primeiros ensaios de educação no Brasil tomam corpo por meio das missões jesuítas, pois adotaram um modelo funcionalista pelo qual o processo colonizador estabeleceu uma das primeiras tentativas de alfabetização de adultos.

Nesse contexto, Paiva (2007) destaca que o processo educativo implementado pelos Jesuítas estava pautado na Filosofia Tominista ou Escolástica de São Tomas de Aquino, mesmo tendo como objetivo central a conversão religiosa não pode ser desconsiderada como prática pedagógica educativa, uma vez que: “[...] através do ensino das crianças os jesuítas buscavam atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos [...]” (PAIVA, 2007, p.193).

De acordo com o pensamento de Nascimento (2008), complementa-se que o trato do conhecimento nesse período foi o de pedagogização, o qual veio posteriormente a separar progressivamente o universo dos adultos do das crianças. Assim, desde os jesuítas, o ensino da Arte desenrola-se como um estilo educacional pautado no mérito e no desenvolvimento de visões que consideram uma Arte alinhada, a qual, para o autor, atuava em cada seguimento social, apresentando-se como:

Imprescindível para a formação da elite; como dispensável para a formação da classe média; e para as classes desfavorecidas como algo inferior ou uma atividade que só se procurava e exercia porque não se tinha aptidão para as profissões importantes (NASCIMENTO, 2008, p. 36-37).

Logo, a educação jesuítica brasileira seguia o protocolo português, manifestando-se intensamente através da religiosidade. Contudo, havia uma distinção em sua aplicação para a classe média e para os menos favorecidos, por onde atuava de modo funcionalista. O ensino de Arte nesse período aplica-se em modos de operar com distinções entre as classes sociais, porém convergia num modelo pedagógico de conversão religiosa.

Para tanto, Veiga (2007) acrescenta que o modo educativo jesuítico direciona-se com “[...] ênfase a conversão dos gentios e na educação das mulheres, e pela manutenção do preceito do latim para a educação dos filhos dos colonizadores” (VEIGA, 2007, p. 51.). Desse modo, o modelo aplicado pautava-se numa educação que convergia conversão e práticas pedagógicas.

Veiga (2007) aponta que a Arte nesse momento assume um papel importante no auxílio da conversão cristã. Nesse intuito, os padres buscam uma aproximação da sua cultura com a dos indígenas, de modo que:

[...] produziam estratégias pedagógicas nada convencionais. Como objetivo de conhecer o “outro” e realizar a “educação das vontades”, os padres combinaram escrita, expressão corporal, e oralidade nas ações educativas, chegando a aprender o idioma dos índios [...], orações em idiomas brasílicos, além de cantos religiosos e cantigas portuguesas [...], os indígenas aprenderam até a tocar flauta doce, pífano e o cravo. Com isso foi instituída a educação estética de inspiração cristã. O corpo dos indígenas também foi “educado” [...] pelas encenações dramáticas e coreográficas. Exemplos são o Teatro e as procissões pelas ruas das vilas e das cidades, nas quais levaram danças de seus modos [...]. (VEIGA, 2007, p. 57).

Por conseguinte, observa-se que a educação jesuítica utilizou dos recursos das linguagens artísticas para a missão de ensinar para catequizar. Havia uma prescrição curricular que direcionava objetivos nesse propósito educativo.

Conforme o entendimento de Paiva (2015), a educação popular nesse tempo histórico colonial, regido pelo propósito jesuítico, foi praticamente inexistente, entretanto após a ação pombalina de expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil toma contornos bem distintos.

Portanto, apesar da ação jesuítica inicial de educar os povos indígenas, nos aldeamentos, que também incluíam alguns africanos aqui, recém chegados, tomou

direcionamentos distintos, pois aos poucos foi direcionada apenas aos filhos das elites coloniais.

Saviani (2008) corrobora que os domínios das técnicas de leitura e escrita não se mostravam muito utilitários para os adultos encarregados na execução das tarefas e afazeres eminentemente de ordem mecânica e agrícola. Com isso, a educação no Brasil ganha contornos de uma educação elitista direcionada aos homens brancos e nobres.

Segundo o autor, em meados do século XVIII, com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, foram às reformas pombalinas que reinaram com suas práticas de ensino, durante dois séculos. Nesse período, então, instala-se a Era Iluminista, tendo por uma ideia central a proclamação de um Estado laico no qual a educação também deveria seguir esses moldes.

Desse modo, Saviani (2008, p. 77) complementa que “o século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante com seu séquito de credence, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudança e o peso das tradições; entre fé e a ciência”.

Para Saviani (2008), esse pensamento reverbera na colônia, influenciando mesmo de forma menos ostensiva as ações educativas no Brasil durante a Era Ilustrada. Porém, apenas em 1870, a educação de adultos toma contornos políticos mais contundentes, com o surto de progresso e busca pelo desenvolvimento econômico em terras brasileiras.

Conforme aponta Veiga (2007), apesar de algumas divergências filosóficas defendidas por alguns teóricos da época, era consensual o combate da Igreja Católica à educação. Os rumos que iriam reger a escola e seus saberes geraram extensos debates. Entretanto, essa organização ocorreu de forma diferenciada entre os séculos XVIII e XIX, assim como toda estruturação, pedagógica e curricular da época.

Veiga (2007) ressalva que a extensão da educação para as classes populares gera discussões, controvérsias e vastos debates, pois alguns pensadores da época discordavam da premissa de que a “escola seria de fato a única via de regeneração do povo” (VEIGA, 2007, p. 90).

Nesse contexto, a ideia era que “[...] no caso específico da educação das populações pobres, por exemplo, a intenção era formar uma mentalidade empreendedora e ambiciosa por meio da dedicação ao trabalho, ainda que acomodada pelas virtudes cristãs.” (VEIGA, 2007, p. 89). Para isso, a escola deveria se destacar como um local de difusão do pensamento científico, nacional e do trabalho.

Ressaltando o que pontua Veiga (2007, p. 91), nem todos os pensadores desse movimento “defenderam a plena escolarização da população pobre.”; apesar de um dos

princípios regentes desse período ser a urgente renovação pedagógica. A autora destaca que John Lock foi um dos pensadores que através de Pensamentos sobre educação, publicação de 1693, elaborou uma proposta que viria a ser incorporada por inúmeros outros pensadores da época.

Considerando o pensamento dos autores da época, Veiga (2007) adverte que poucos defendiam a educação para toda a população, indistintamente. Por conseguinte, o movimento ilustrado suscitou inúmeras reformas em diversas instâncias da vida social e política.

Com isso, a estratégia de incluir os pobres pressupunha uma educação homogênea, sem distinção quanto às relações sociais, porém a estratégia governamental ressalta que não coaduna o ideal em incluir minimizar as diferenças. Desse modo a “[...] extensão da escolarização às camadas populares gerou inúmeras controvérsias e demarcou fortemente a hierarquia social.” (VEIGA, 2007, p. 95).

No Brasil, o caráter excludente era característico da educação voltada para a população não hierarquizada, uma vez que a diferença era extrema, em todos os aspectos sociais, podendo ser percebido na afirmação de Paiva (2015, p. 73, grifo nosso) a qual elucida que:

A descentralização do ensino primário pode ser melhor entendida se temos presente que nosso sistema econômico-social não favorecia a educação popular; em 1823 , possuíamos uma população total de 4 milhões de habitantes, dos quais quase 1.200.00 eram escravos; em metades dos século , para 5,200.00 habitantes livres contávamos com 2.500.00 escravos; mais de 30% da estava a *priori* excluída de quaisquer participação de caráter educativo sistemático.

Contudo, observa-se que o não favorecimento para a educação popular, gerava números alarmantes que excluía uma parcela significativa da população de qualquer participação de processos educativos.

De acordo com Paiva (2015), para os colonizadores a difusão do ensino para as camadas mais pobres da população poderia significar a promoção de ideias capazes de liderar movimentos de emancipação. Então, a colônia devia manter a cultura de dominação, o que corresponde ao entendimento de que a educação só era um direito da elite, enquanto que para a população bastava apenas o acesso à educação religiosa.

Ainda, de acordo com Paiva (2015, p. 69), a “[...] política portuguesa de isolamento cultural da colônia, parece ter promovido não apenas um retardamento da penetração das ideias de emancipação, mais também a exploração precária das suas riquezas.” Esse atraso

custou ao Brasil anos de retrocesso social, educacional e político, com resquícios observáveis nos dias atuais.

Apesar de a Constituição de 1824, no dispositivo 179, item 40, assegurar que a instituição primária gratuita era um direito inviolável a todo cidadão brasileiro, os filhos das famílias abastardas não costumavam frequentar a escola pública, pois optavam por professores particulares, colégios pagos, ou aulas com os próprios familiares. Nesse tempo, a educação básica era voltada às camadas mais populares.

Barbosa e Coutinho (2011) evidenciam que um dos eventos destacáveis nesse período iluminista é a chegada da Academia de Artes. Esta foi a primeira instituição sistemática do ensino de Arte no Brasil. Nesse sentido, houve as Missões Francesas importadas para terras brasileiras, as quais preconizavam ideias propositivas de unir, atender à elite e à camada popular, já que, segundo as autoras;

Os planos apresentados por Joaquim Le Breton (1760 -1819) Chefe da missão francesa para a escola de arte e ofícios, criada por D. João VI em 1816 eram de cunho mais popular do que a orientação seguida no instituto França onde ele ensinava. O projeto repetia os mais atuais modelos de ensino de atividades artísticas ligadas a ofícios mecânicos empregados na França por Bachelier em sua *École Royale Gratuit de dessin* [...] pelos planos de Breton nossa escola de arte seria uma entidade que não perderia de vista o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 7).

Logo, a Academia propunha uma Arte funcionalista, porém utilizava de uma linguagem elitista desgastada. Desse modo, os franceses implantaram aqui a ideologia neoclássica, inspirados nos valores morais da Revolução Francesa, vinculados ao Iluminismo.

Entretanto, segundo as autoras, mesmo com o ideário de aproximação da Arte para a camada popular, o modelo pedagógico mantinha uma proposta artística que atendia ao propósito da elite cultural distanciada dos interesses e necessidades dos alunos populares.

Barbosa e Coutinho (2011, p. 4) destacam que “Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. A Missão Francesa foi na realidade uma invasão cultural de cunho elitista”. Nesse contexto, o sistema chamado Belas-Artes impregnava no meio social uma visão do artista como um gênio bem-dotado e de espírito heróico, pois associava a prática da Arte como um dom e com habilidades vinculados ao pensamento elitista, com base no estilo neoclássico.

Barbosa e Coutinho (2011) ainda destacam que, em 1855, uma nova tentativa de revigoração foi iniciada por Manuel de Araújo Porto Alegre (1806-1879), criando a matrícula

para o ensino noturno o qual era voltado para a formação de artesãos e para alunos pertencentes às duas classes sociais, os quais viriam a frequentar as mesmas disciplinas básicas, porém a linguagem e o método ainda muito sofisticados faziam com que a frequência nesse segmento de ensino fosse insignificante.

As autoras asseveram, que o fracasso da proposta formativa de artífice passava então por uma concessão da elite que ali frequentava, causando um desconforto em virtude da falta de dialogicidade, de proposição pedagógica e de pertencimento das classes mais populares.

Observa-se, assim, que o preconceito construído com as Artes manuais nessa época torna-se uma barreira ao desenvolvimento de uma Arte industrial, já que tal função estava destinada aos escravos que compunham um quarto da população no Brasil. Deste modo, emerge a ideia de uma “educação para o progresso da Nação” (BARBOSA, 2008, p. 38) o que coincide com a abolição da escravatura, exigindo a democratização do ensino público para todos, indistintamente na sociedade.

Ferraz e Fusari (2009) acrescentam que com o fim de preparar o povo para o trabalho industrial, foi incluído o desenho geométrico no currículo escolar, dentro das escolas primárias, secundárias e normais, escolas para formação de professores e nos Liceus de Artes e Ofícios. Porém, como no período jesuítico, o ensino superior continuou sendo privilégio da elite incumbida em governar o país.

No entanto, Ferraz e Fusari (2010) ressaltam que de modo geral esse período foi regido por inúmeros conflitos, pois a instituição pública tinha como alvo essencialmente a população pobre, miscigenada, na perspectiva de se configurar como mola propulsora para o desenvolvimento do futuro da nação.

As autoras pontuam que foi com a criação dos Liceus de Artes e Ofícios em 23 de novembro de 1856, na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente numa sala do antigo museu Nacional, junto com a Sociedade Propagadora das Belas Artes (SPBA), que a educação para os menos favorecidos toma contornos diferentes. Nesse movimento, logo após sua criação, atesta-se um grande número de matriculados já no primeiro ano de funcionamento, devido alto grau de confiabilidade das classes menos favorecidas na proposta criada pelos Liceus de Artes e Ofícios.

Assim, coube aos Liceus de Artes e Ofícios, criados na maioria dos Estados, com pequenas variações de modelos do Liceu de Béthencourt da Silva, a tarefa de formar não só os artífices para a promoção de mão de obra qualificada, como também para incentivar os artistas, intensificando as Artes que provinham das camadas mais populares.

Uma equipe de 99 profissionais, pintores, tipógrafos, gravadores, escultores, professores, médicos, entre outros profissionais de áreas distintas, compunham a missão de;

Quebrar a dicotomia: bacharelismo *versus* analfabetismo e implantar um segmento intermediário de estudo que permitisse o exercício profícuo e digno de uma profissão nos diversos ramos das chamadas artes industriais ou artes menores. Visava, também, estimular o talento e as habilidades dos alunos-operários através do ensino artístico aplicado às artes e ofícios, e aperfeiçoado como desenho industrial. Assim sendo, as artes se propagariam, e, conseqüentemente, uma nova estética nos produtos brasileiros acabaria por alavancar a elementar indústria do país tornando-a competitiva no mercado em geral (BIELINSKI, 2009, p. 01).

De acordo com Barbosa e Coutinho (2011), os Liceus também ocupam a posição pioneira a qual se tornou promotora de uma educação gratuita, noturna e de ensino elementar, o sucesso inspirou criações de Liceus em diversos estados brasileiro que respaldados na filosofia de ensinar, isento de preconceitos, e distinções raciais e sociais.

Nesse contexto, as autoras demarcam que os Liceus abarcavam as camadas populares, mantendo cursos noturnos e profissionalizantes exclusivamente para mulheres. Antes dos Liceus, trabalhar e estudar eram uma missão quase que impossível, por conta da ocupação diurna e ausência de vagas até a sua fundação.

Por conseguinte, sobrepõe-se que o Liceu de Artes e Ofícios possui em seu histórico a promoção para a oportunidade de estudar as pessoas desprovidas de recursos e em variadas conjunturas, auxiliou no combate ao analfabetismo,

[...] formou profissionais que contribuíram para dar uma outra visão das artes menores, e defendeu a liberdade desses alunos para construir novas metas para si, incluindo se socialmente, tanto que muitos, após continuarem estudos em outros campos do *fazer* ou do *saber*, tornaram-se pessoas representativas e notáveis no Brasil, como, por exemplo, o presidente Hermes da Fonseca. Entre os artistas, ex-alunos da escola, e que cursaram depois a Academia de Belas Artes, podemos citar dentre outros: Eliseu Visconti, José Maria de Medeiros, Oswaldo Teixeira, Armando Viana, Paulo Mazzuchelli, Modestino Kanto, Pedro José Pinto Peres, Belmiro de Almeida, Rodolfo Amoedo, entre outros. Notável é que a maioria dos ex-alunos retornava como professor ou como benemérito, perpetuando o vínculo afetivo à escola. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 32).

Para isso, Ferraz e Fusari (2010) asseveram que a repercussão positiva dos Liceus de Artes e Ofícios, juntamente com o pioneirismo no sucesso do ensino do desenho industrial, ratificado pelo discurso de Rui Barbosa no celebre “O Desenho e a Arte Industrial”, justifica

argumentando os benefícios para a educação industrial, testemunhando que o ensino do desenho industrial no Brasil efetivamente nasce nos Liceus de Arte.

Porém, segundo Barbosa e Coutinho (2011), o ensino nas escolas regulares conflitava-se entre; métodos, tempo de escolar, falta de preparo docente, de material, espaços adequados. As incertezas quanto às condições, apresentava um quadro desfavorável a infrequência das camadas mais pobres a escola. Pois a oferta educativa da província alegava falta de recursos do órgão central para uma boa qualidade e quantidade de unidades.

Logo, percebe-se que a variação de interesse pela educação popular por províncias causava um descompasso entre os estados brasileiros, que concentravam maior desenvolvimento onde as condições desenvolvimentistas eram mais favoráveis.

Para Paiva (2015), são muitos os aspectos diagnosticados acerca da ineficácia da instrução popular no Brasil, dentre eles a população adulta analfabeta, as ofertas se desenrolam de forma precarizada e irregular, apenas entre 1870 e 1880 no século XIX são criadas escolas noturnas em quase todas as províncias do país.

O índice de analfabetismo chegou a ser de 84,25% no Brasil. Quando o censo de 1872 mostrou a existência de 84,25, % de analfabetos na população total no conjunto do país, a percentagem alcançada pelo município Neutro era de apenas 63,82%, baixando até o final da do império (censo de 1890) para menos de 50%. O fenômeno na sede da corte seguia caminho bem diverso do conjunto do país, cujos índices se elevaram a 85,21%, demonstrando a inoperância e insuficiência dos sistemas provinciais de ensino (PAIVA, 2015, p. 80).

Desse modo, foi em 1874, que foi criado um novo projeto que assegurava a criação de escolas para adultos. Sendo que apenas em 1882, um parecer redigido por Rui Barbosa, motivado pelo sucesso dos Liceus, reconheceu o ensino do desenho por meio das ideias Smith, buscando, principalmente criar uma formação voltada para o trabalho, considerando a necessidade da população, ressaltando a importância do ensino profissional, das escolas noturnas e da ampliação de bibliotecas e museus pedagógicos.

Nesse sentido, Barbosa e Coutinho (2011) entendem que os educadores debruçavam-se sobre as teses educacionais que tratavam da importância da alfabetização e do trabalho para a população mais pobre. Porém, esse processo educativo que articulava educação para o trabalho, dependia do estabelecimento de um ensino que possuísse contornos apropriados para a preparação da atuação funcional na indústria.

De acordo com as autoras, os pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário e secundário bebiam nas ideias de Walter Smith, organizador do ensino de Arte nos Estados Unidos, em Massachusetts.

Para Barbosa e Coutinho (2011), é nesse contexto que o ensino do Desenho popularizava-se através de uma adaptação aos fins da indústria, coadunando com o propósito em atender à sociedade industrial, na perspectiva de criar uma educação voltada para o mercado.

Desse modo, verifica-se que a Arte nesse período passa a ser restrita ao ensino do desenho composto por um currículo prescritivo, com finalidade funcionalista, a fim de atender à camada da população não hierarquizada, com a finalidade de formá-la para o trabalho.

2.1 A CONDIÇÃO DO CURRÍCULO DE ARTE NA EJA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

De acordo com Saviani (2008), durante finais do século XIX e início do XX, a educação popular no Brasil apresenta-se de forma irregular, com disparidade na oferta e na qualidade do atendimento entre as regiões brasileiras, exceto a região centro-sul, por conta do progresso econômico, sobre o restante do país, onde o modelo predominante era herdeiro do Império.

Paiva (2015) assevera que o Brasil por ser eminentemente rural, a maior oferta de ensino concentrava-se nas capitais e nos grandes centros concentrando um número considerável de analfabetos nas zonais rurais e cidades com menos desenvolvimento econômico.

De acordo com a autora, a necessidade de trabalhar, as distâncias, as ofertas de vagas e acesso, tornavam a educação um tanto inacessível e descompassada entre as regiões do Brasil. “Quanto aos índices de analfabetismo, a situação do conjunto do país no final do século XIX e as primeiras décadas do século XX eram assustadoras [...], esses índices eram motivo de vergonha para a intelectualidade brasileira do início do século [...]” (PAIVA, 2015, p. 95).

Para Veiga (2007), apesar de o analfabetismo chegar a 85%, a descentralização da educação popular na conjuntura do país causará certa inexistência de políticas dos organismos nacionais acerca dos sistemas de ensino para com a população analfabeta e, principalmente na educação de adultos como dever do Estado. Observa-se, porém nas primeiras décadas do século XX, um ligeiro desenvolvimento na educação primária, profissional e ensino superior.

Nesse âmbito, Veiga (2007) destaca que esse período foi de extrema importância e relevância no contexto da educação popular, quando são delineados os primeiros contornos

para a educação de adultos e considerações significativas sobre o currículo e o ensino de Arte. O entusiasmo pela educação, o otimismo pedagógico, e o movimento da Escola Novista, introduziram ideias de extrema importância para educação no Brasil, as quais foram desenhadas no século XX.

Corroborando essa afirmação, Paiva (2015) adverte que logo no início do século, em 1915, uma iniciativa oriunda da burguesia industrial, juntamente com militares favoráveis à industrialização, mobiliza um movimento intitulado como a Liga, caracterizado como uma ação vigorosa no combate ao analfabetismo, motivado por um sentimento de nacionalismo, a fim de chamar atenção para os altos índices de analfabetismo no país.

Sobre essa Liga, a autora complementa que esta se caracteriza como um movimento vigoroso e tenaz contra a ignorância, visando à estabilidade e à grandeza das instituições republicanas.

Contudo, Barbosa e Coutinho (2011) acrescentam que é no movimento vivido no início da primeira metade do século XX, principalmente no Pós-Primeira Guerra Mundial, que se desenvolve um clima de efervescência intelectual, desencadeando o importante Movimento Modernista de 22².

Para Barbosa e Coutinho (2011, p. 15) a “[...] semana de 22, que introduziu o Brasil estrondosamente no modernismo, não repercutiu de imediato no ensino da Arte. Quando a partir de 1927, o ensino de Arte volta a ser objeto de discussões isto se deveu principalmente a modernização educacional.”.

Paiva (2015) afirma que esse movimento impulsiona um momento de intensas reflexões, questionando a preocupação de uma educação voltada para as elites, pois a preocupação direciona-se essencialmente à educação popular e ao campo das artes, o qual não necessariamente engata nesse mesmo período, pois há diferenciações ideológicas entre os intelectuais quanto à defesa de um ensino ainda tecnicista. Considera-se que por conta desse posicionamento ideológico, uma atuação mais significativa ocorrerá efetivamente por volta da década de 30.

Por conseguinte, em “dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação reunia-se para tratar do tema: Grandes Diretrizes da Educação Popular” (PAIVA, 2015, p. 133). Quando a segunda seguinte de 32 convoca para estudar um plano educativo que vem a discutir a temática Da Cultura e do Ensino.

²A Semana, realizada entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, foi a explosão de ideias inovadoras que aboliam por completo a perfeição estética tão apreciada no século XIX. Cf. <http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/semana22/>

Desse modo, a promulgação da Constituição de 1934 atribui competência para o Governo Central, no reconhecimento da educação como um direito de todos, sendo obrigatória e extensiva aos adultos. Porém, apesar das orientações constitucionais, os movimentos seguintes continuam por serem paliativos no que tange a educação de jovens e adultos diante no contexto do extenso número de analfabetos.

Ferraz e Fusari (2010) destacam que o movimento escolanovista se contrapôs à educação tradicional, avançando em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática, o que ocorreu por meio do movimento da Escola Nova, através de estudos e avanços da psicologia, relacionando para o campo da pedagogia.

Porém, Barbosa e Coutinho (2011) advertem que apesar de o foco estar direcionado à escola primária, as reflexões sobre o papel social da educação são afloradas novamente. Mesmo a centralidade dos debates estando direcionada à aprendizagem da criança, algumas de suas propostas são consideráveis e relevantes, principalmente no campo do ensino da Arte e de sua importância e existencialidade no currículo escolar.

Defendia-se então o mesmo princípio liberal de arte integrado no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos para o trabalho, a 'escola nova' defendia a ideia de arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 15).

Desse modo, as inspirações para o pressuposto teóricos da importância da Arte na escola como viés que impulsionaram a escola nova são extraídos das ideias de John Dewey, as quais eram largamente defendidas por seu ex-aluno Anízio Teixeira e posteriormente implementadas às reformas educacionais do Distrito Federal.

Ainda de acordo com Barbosa e Coutinho (2011), as ideias de Dewey, incorporadas no Brasil, tiveram variadas interpretações, conduzindo o ensino da Arte por trilhos distintos. Assim sendo, as maiores influências de Dewey para a Arte no país, parte dos seus primeiros escritos os quais classificam Arte como naturalista. Dewey recomenda o processo criativo partindo dos impulsos da criança, entre processos mentais de reconhecimento e de reflexão.

Nesse sentido, vale destacar o pensamento das autoras quando descrevem que “as interpretações John Dewey conduziram a caminhos distintos o ensino da Arte no Brasil” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 15). As autoras apontam que durante um longo período, as ideias do movimento de Arte como experiência foram o ideal proposto Dewey, o que

influenciou significativamente o currículo e práticas de ensino para Arte, conforme preconizado por Anísio Teixeira.

Logo, compreende-se que a valorização da experiência como base na aplicação dos métodos pedagógicos, influenciou reformas na arte-educação em distintos contextos. Inúmeros programas editados pelo Ministério da Educação e Secretarias tentavam convencer os professores da necessidade de manter os seguimentos escolares. Havia uma preocupação geral com a renovação constante desses programas, o que faz da presença da Arte nos currículos experimentais a tônica geral.

Para Barbosa (2008), a ideia de que a Arte deve ser à base da educação parte das ideias de Herbert Read, em sua obra “Education Through Arte”, publicada em 1943. Embora Read seja largamente citado, os estudos no campo que se tornaram uma febre nesse período foram os de Victor Lowenfeld, com o seu livro “Desenvolvimento da Capacidade Criadora”.

Nesse contexto, Barbosa (2008) destaca que foram os participantes do Movimento Escolinhas de Artes (MEA), o qual fora desencadeado a partir das escolinhas de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, em 1948, que lutaram para introduzir a arte-educação nas escolas públicas brasileiras. Apesar de uma lei federal publicada no mesmo ano regulamentar a criação de classes especiais, a visibilidade da Arte no ensino só ocorrerá de forma mais efetiva décadas mais adiante.

Desse modo, de acordo com Paiva (2015), apesar da retomada do otimismo pedagógico na década de 30, o campo da educação de adultos passa por um declínio e ostracismo afetado pelo golpe, devido à política vigente. A implementação do ensino supletivo alcança números significativos no início da década de 30, porém durante o Estado Novo há uma queda nas matrículas, ocorrendo, assim, o efetivo favorecimento da E.A. com a regulamentação do Fundo Nacional de Educação Permanente (FNEP).

Paiva (2015) destaca que após a aprovação do FNEP, é criada a primeira grande campanha em massa para alfabetização de adultos (CEAA). Apesar do momento de grande euforia e otimismo pedagógico, a CEAA, sua implementação, discorre o analfabetismo como um câncer social e busca a quantificação rápida para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Paiva (2015) evidencia que entre as décadas de 40 e 50, o fracasso da CEAA, as transições e os conflitos políticos, dentre outras campanhas aplicadas nesse período, tornam o Brasil um colecionador de sucessivas campanhas não bem-sucedidas. Em meio a uma extrema instabilidade política, mudança na forma de governo, as efervescências das correntes

ideológicas, influenciam na renúncia de Jânio Quadros. Mesmo diante do exposto, é promulgada a LDB de 20 de dezembro de 1961.

2.2 A ARTE COMO PROPOSIÇÃO EDUCATIVA NO MPC, OS CÍRCULOS DE CULTURA, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL APÓS OS ANOS 50

De acordo com Paiva (2015), durante os anos 1950, havia questionamentos acerca da Educação de Jovens e Adultos a qual foi intensificada e discutida internacionalmente, não se restringindo ao contexto exclusivo da América Latina.

Portanto, Paiva (2015) destaca que durante a I Conferência Internacional realizada para discutir a Educação de Jovens e Adultos, realizada na Dinamarca (1949), logo após a II Guerra Mundial, a quantidade de analfabetos, miseráveis, bem como as consequências morais e psicológicas, contribuem para que se inaugure uma concepção de Educação da EJA, numa perspectiva de educação moral.

Assim, Paiva (2005) acrescenta que esse movimento propunha o desenvolvimento de uma proposta educativa paralela, extramuros escolares, objetivando uma contribuição mais incisiva, ao cumprimento dos direitos humanos, a fim de fomentar uma paz mais duradoura, partindo do propósito de uma educação contínua para jovens e adultos, mesmo depois da vida escolar. Havia que se estimular uma ideia de perspectiva e qualidade de vida.

Ainda de acordo com a autora, os anos iniciais da década de 60 foram de intensas repercussões na educação. Nascem movimentos de cultura popular exercendo uma influência significativa sobre as mobilizações educativas do período de 60 a 63. As ideias e práticas disseminaram-se por todo o país, sendo que as revisões acerca das formulações teóricas relacionadas à alfabetização comprometiam-se com a educação pautadas na promoção da cultura popular.

Logo, em 1963, Paiva (2005) entende que a partir da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que foi realizada em Montreal, emergiram-se dois enfoques distintos: a E.A. concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente e por outra perspectiva, a educação de base ou comunitária, isto é, a educação comunitária dirigida a uma comunidade específica.

Nesse âmbito, a participação foi composta por liberais, esquerdistas marxistas e católicos influenciados pela reflexão de filósofos e a participação de Paulo Freire. Freire impulsiona a ideia de um programa permanente, contínuo, para que haja um enfrentamento

direto do problema da alfabetização. Reverberando então no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, vindo a ser comandado pelo próprio Freire, sendo extinto logo em seguida pelo Golpe de Militar de 1964.

Nesse contexto, Paiva (2015) nos elucida que a pretensão desse movimento era de abalar as estruturais sociais, políticas e econômica vigentes, a fim de edificar uma sociedade mais justa e humana. As influências do nacionalismo pregavam uma ruptura com os laços de dependência estrangeira e a valorização da cultura local, a eminentemente brasileira. Para autora, esse movimento:

[...] buscava criar oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, acultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância. (PAIVA, 2015, p. 258).

Entretanto, a autora adverte que a educação seria o ponto de partida fundante para alcançar tais ambiciosos objetivos. Eles se debruçaram em pesquisar métodos pedagógicos adequados possíveis na promoção de uma consciência política para o povo, tornando-os capazes de atuar participativamente nas decisões políticas.

Para tanto, Paiva (2015) acrescenta que os métodos educativos utilizados estabeleciam uma combinação entre alfabetização e escolarização, enfatizando a importância da Arte como poderoso artífice nesse processo. Apesar de os movimentos espalhados pelo Brasil terem conotações que variavam da ênfase entre a cultura popular à educação nos Centros Populares de Cultura (CPC) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP) ambos floresceram e disseminaram fortemente uma proposta de educar pela Arte.

A autora destaca que os movimentos “nasceram das preocupações dos intelectuais, político estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira que caracterizou os últimos anos do governo de Kubitschek” (PAIVA, 2015, p. 258).

Desse modo, os Centros Populares de Cultura vem por estabelecer uma estreita relação com a União Nacional dos Estudantes (UNE), composta por jovens intelectuais artistas, quando são travados intensos debates sobre a marginalização do artista, a vida política e social do país, da necessidade em ampliar o público e os campos discursivos que envolvem política, Arte e educação.

Nesse contexto, às Artes, complementa Gohn (2015), condensam múltiplas formas de expressão artística as quais são responsáveis, em todas as suas manifestações, por formar e

informar os cidadãos, estando presentes nas lutas e nos movimentos sociais da sociedade civil.

A priori, Paiva (2015) ressalta que esse movimento pensou na organização teatral de cunho político a qual fosse destinada às classes populares, com o apoio dos profissionais das Artes visuais e filósofos. Apesar dos esforços empenhados pelo CPC e da criticidade imbricada nas produções desenvolvidas, instaura-se uma insatisfação popular por não causar os impactos ao público almejado.

A autora pontua que as inquietações lograram novas tentativas, a ideia era de se instaurar por 20 dias em cada bairro, deixando organizados núcleos que dessem continuidade às atividades desenvolvidas. Filmes palestras, exposições de Arte, assistência médica, eram algumas das ações e serviços prestados. Porém a barreira da inviabilidade dos altos custos desmonta a ideia.

Paiva (2015) afirma que a difusão e a proliferação do CPC se efetiva em 1962, quando suas atividades crescem em centros espalhados por todo o país, capitais e interiores. Apesar da base ser o teatro de rua, o improviso e os textos eram criados a partir das problemáticas sociais.

Ainda de acordo com a autora, destaca-se uma modalidade de teatro-jornal, utilizando da linguagem popular posteriormente utilizada pelo método de alfabetização de Paulo Freire. As cenas interagiam com o povo, proporcionando debates populares de cunho reflexivo. Durante esse período cogitou-se a possibilidade de criação de uma Universidade de Cultura Popular.

Desse modo, foi desenvolvida nesse período uma Arte didática de cunho popular cujo conteúdo era prioritariamente político. Optaram atuar por meio das classes populares, oprimidas, sendo assim toda Arte deveria exprimir uma ideologia, pois o artista popular consciente atuava dentro de um contexto político.

Nesse contexto, Gohn (2015) complementa que os processos de aprendizagens que ocorrem na educação não formal partiam da produção de saberes gerados pelas experiências e vivências presentes nos desafios a serem superados nas situações-problema. Para a autora os “[...] resultados desse processo configuram identidade ao sujeito aprendiz, constroem repertórios que desenham a própria história desses sujeitos.” (GOHN, 2015, p. 16).

Esses pressupostos ideológicos permearam o contexto analisado, influenciando diretamente as ações pedagógicas desenvolvidas nos movimentos populares para educação, os quais visavam uma valorização das culturas e identidades emanadas das classes populares, sendo desenvolvidos através dos elementos das Artes populares.

Portanto, a classificação do termo popular estabelece uma conexão com uma estrutura cultural não alienante, promovendo o devido respeito à consciência que coaduna com uma ação política consciente. “A cultura popular era, portanto, a cultura produzida para o povo. Tal conceito de arte popular obrigou os artistas, e intelectuais uma abordagem de um problema suplementar: Como atingir a massa?” (PAIVA, 2015, p. 262).

Tais discursos, na visão da autora, ganham profundidade, pois os desafios de promover uma Arte política ultrapassavam o questionamento de meramente reproduzir um modelo vigente que distanciado da realidade das massas não dialogava com os seus interesses.

Assim, o propósito desafiador estava em utilizar objetivos didáticos práticos claros e atingíveis, a fim de comunicar uma produção artística com panos de fundo situacionais pertinentes aos anseios da sociedade. Gohn (2015) destaca que a Arte:

Quando acionada em processos sociais desenvolvida em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social por meio do resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências também (GOHN, 2015, p. 19).

A autora ratifica que o acesso a aprendizagens de Arte potencializa os processos de aprendizagem, mas não pode ser vista como um mero coadjuvante, ser vista como ocupação. Desse modo, deve atuar na formação social desses sujeitos excluídos dos processos educativos, visando à construção de uma nova cultura política e social.

De acordo com o pensamento de Paiva (2015), a primeira fase do movimento CPC foi de extremo ativismo. Contudo na segunda fase, em 1963, com a realização do I Encontro Nacional Alfabetização e Cultura Popular, há uma comoção de que o teatro e ações culturais estanques não contribuíam para a alfabetização. Há necessidade de estabelecer um núcleo central e trabalho educativo, voltado para o ato de alfabetizar com a preocupação em valorar as expressões populares autênticas, com base em valores estéticos ratificados e não alienáveis.

Nesse contexto, apesar da existência do Movimento Popular de Cultura, alcançar uma escala menor em relação ao CPC, a sua multiplicação no país alcançou números e ações significativas. O MPC concentrava suas atividades na importância da educação de base e na alfabetização.

O MPC desenhou um percurso em relação ao CPC de cunho centralizado ao processo educativo do sujeito, em linhas mais gerais utilizando-se das linguagens artísticas sem perder o foco da alfabetização. Nesse sentido, Paiva (2015, p. 264-265) complementa que:

O movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base. O movimento passou a atuar também através do teatro, da organização de núcleo de cultura popular, do incentivo e divulgação das artes plásticas e artesanatos, do canto, da dança e da música popular.

Assim, a cidade de Recife foi o local de maior representatividade do MPC. Apesar da atuação efêmera dos movimentos, houve um legado inimaginável para campo da educação e das Artes, principalmente no que tange a educação de Adultos.

Desse modo, Paiva (2005) acrescenta que o propósito era utilizar a Arte, estabelecendo um diálogo com as massas. As atividades eram sistematizadas ao processo de alfabetização. A cultura popular era valorizada por ser uma produção genuinamente local e popular, de modo que ao reconhecer a estima da produção, também pudesse ser usufruída e deleitada em seu uso.

Paiva (2015) comenta que a Campanha de pés no chão também se aprende a ler, promovida pelo MPC, instigava a reflexão e ruptura da dependência nacional econômica e cultural com o exterior. Uma sobreposição da cultura brasileira local, em detrimento a valores culturais estrangeiros, sem perder de vista o sentido universal, apenas desalienando o que é nacional do que vem de fora.

Nesse âmbito, a autora destaca que as ideias da alfabetização de adultos estão fundamentadas pela cultura popular a qual é disseminada por alguns países da Europa, instigando estudiosos, de modo em fundamentar e ampliar as pesquisas acerca do assunto. O tema embala em 1958, o segundo congresso Nacional de Educação de Adultos.

Nesse período, toda a busca para educação popular de adultos perpassa pela cultura popular, emerge ganhando visibilidade, repercussão e estudos sobre o método Freiriano, inspirando a confecção de cartilhas, numa promoção de uma educação promotora do homem em sua conscientização plena. “O pensamento do educador pernambucano parece ter sido o que maior influencia exerceu sobre os profissionais de educação em geral, consolidando a reintrodução da reflexão sobre o social nos meios pedagógicos esboçada desde o início da década.” (PAIVA, 2015, p. 279).

Para tanto, são extensas as análises das obras ao legado de Paulo Freire no Brasil e no mundo. Para não tornar as ponderações redundantes, diante do que já foi escrito e validado, vamos nos ater as ponderações acerca do recorte da sua prática no MPC.

Paulo Freire começou a utilizar duas instituições que serão básicas para o seu método: Círculos de Cultura e Centros de Cultura nos quais organizados grupos de debates para o esclarecimento de situações problemáticas, com ajuda do visual (PAIVA, 2015, p. 280).

De acordo com a autora, Freire, a fim de evitar uma educação alienante e reprodutivista buscava elementos práticos capazes de atingir o processo educativo, introduzindo a organização do pensamento, para que o sujeito seja capaz de reformar sua capacidade crítica sobre a realidade vigente.

Por conseguinte, Paiva (2015) entende que uma relação dialógica seria o caminho mais viável, mais sua reflexão respaldava uma hipótese que não levasse à massificação. A questão centralizadora estava em qual conteúdo o diálogo deveria ser direcionado. Pautado no conceito antropológico de cultura, seria possível auxiliar o homem não como objeto desvinculado do meio, mas como produtor, parte de um todo.

Assim, os debates sobre cultura possibilitariam que esse sujeito se localizasse como produtor, compreendendo o que é cultura, só então o processo da alfabetização era introduzido. Diálogo e consciência crítica foram embalados sobre as discussões sobre cultura. Desse modo, seus elementos eram utilizados nas palavras-chave utilizadas no processo de aprendizagem.

Para Paiva (2005), o êxito do método espalhou-se por todo o país, os grupos trocavam experiências e ajudavam-se mutuamente. Entrando em funcionamento em Brasília, implementada pelo Ministro da Educação, a comissão de Cultura Popular foi instituída pela portaria de 28 de junho de 1963 (BRASIL, 1963).

Segundo Paiva (2005), após o Golpe de 64, o método de alfabetização desenvolvido por Freire até então é grosseiramente dividido em pedaços, adaptados pelo MOBREAL que fazia serias restrições e deixava de lado palavras consideradas subversivas e tendenciosas a uma má condução política, colocando em risco a formação cristã e democrática do povo brasileiro.

Destarte, o governo militar instaurado acredita que toda aquela efervescência educativa cultural política era perigosa, ameaçando o estado de paz democrática do Brasil. A fim de restaurar a ordem e paz social, o período pós-golpe investe esforços na educação de adultos, o crítico momento político impunha que o plano de alfabetização atendessem segundo as normativas:

[...] dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos numa tarefa de canalização dos legítimos anseios de promoção social para

rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura socioeconômica do Brasil (PAIVA, 2015, p. 323).

Desta forma, durante longos anos de regime militar, o MOBRAL viria a ser o modelo pedagógico para educação de adultos vigente no Brasil. Um modelo de alfabetização funcional que visava preparar o homem para que ele desenvolvesse habilidades mínimas para a execução do trabalho braçal e fabril, o que revelava um caráter político dotado de um profundo desprezo pelo ser humano, o qual na propiciava ao indivíduo condições de desenvolver habilidades para além da alfabetização rudimentar.

Paiva (2015) acrescenta que dentre o período de 1965 a 1985, o governo militar, surgiram novos pacotes e programas como: “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã), e posteriormente com o MOBRAL, visão de certo manter um controle da população, sobretudo a rural.

Para tanto, a autora elucida que, por conseguinte, o período de redemocratização em 1985, inicia Nova República, sem a menor consulta aos respectivos 300 mil educadores da época, extingue o MOBRAL e cria-se a Fundação Educar que se apresenta através de regulamentações com contornos mais democráticas, contudo são extintos também os recursos do MOBRAL. Subsequentemente, cria-se o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, apresentado com grande pompa publicitária e extinto no ano seguinte.

De acordo com Paiva (2015), as iniciativas presentes nas propostas educativas defendidas por Freire eram organizadas a partir de propostas que consideram a realidade dos educandos, implicando, assim, uma renovação nos métodos e procedimentos educativos que até então se apresentam distanciados das necessidades e dos contextos dos alunos.

Nesta perspectiva, a proposta Freiriana estabelece o currículo como um campo que agrega valores sociais, culturais promovendo um espaço para experiência do sujeito aprendente a liberdade, consciência política promotoras do pensamento crítico e libertário.

Assim, Favero (2001) complementa que a experiência de alfabetização aplica por Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte, ratifica essa ideia quando Freire utiliza-se dos conhecimentos gerados da prática social e cultural presente no mundo dos trabalhadores mediando o diálogo entre estes e contextos.

Para Paiva (2005), o movimento popular gera o importante movimento de cultura popular. Tal movimento, não gera um movimento cultural qualquer. Gera, especificamente, um movimento de cultura popular. Pois os interesses culturais do movimento popular

possuem, um caráter específico respaldado em exprimir a necessidade de uma produção cultural singular.

Segundo Favero (2001), o movimento se destina as massas para elevar o nível de consciência social das forças que o integra ou podem vir a integrar o movimento popular. Pois, demanda-se por um desenvolvimento de uma consciência popular contextualizada a realidade e possuída pelo projeto de transformá-la.

De acordo com Paiva (2015), elucida que a proposta e a prática pedagógica aplicada por Freire no processo de alfabetização nos despertam a necessidade de um currículo que considere as especificidades, necessidades presentes nos alunos que compõem a EJA, principalmente no que tange o método de aprendizado contextualizado com a cultura em que está inserido nas relações da mesma com o mundo, visto que “[...] o método deriva diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria da informação à prática pedagógica os seus meios.” (PAIVA, 2015. p. 279).

Paiva (2005) acrescenta que passados nove anos, a capital Tóquio (1972) realiza a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, quando esta passa a ser compreendida nos moldes de suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo da E.A. era buscar uma reintrodução de jovens e adultos no universo escolar, sobretudo dos analfabetos, no sistema formal de educação.

A autora pontua ainda que foi realizada em Paris, no ano de 1985, a IV Conferência Internacional sobre a EJA, caracterizando-se pela multiplicidade de conceitos. Uma pluralidade de temas foi discutida, dentre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação familiar, educação da mulher, educação técnica. Assim, a Conferência de Paris abriu novas perspectivas para a educação de adultos.

Contudo, em 1990, na Tailândia, com a Conferência Mundial com temática na “Educação para Todos”, compreende-se que a alfabetização de Jovens e Adultos seria uma primeira etapa da educação básica.

Para Paiva (2005), essa Conferência ratifica a alfabetização como âmbito não distinto da pós-alfabetização, ou seja, segregada das necessidades básicas do processo de aprendizagem. Partindo desse ponto, inúmeras concepções vão surgindo no contexto latino-americano dividindo-se em uma multiplicidade de correntes e tendências presentes na atualidade.

A partir da Segunda Guerra Mundial, na América latina, a educação de adultos passou a ser de responsabilidade do Estado e, atualmente, no Brasil, é de âmbito municipal a obrigação em assegurar a educação nos anos iniciais, finais e o ensino médio é do Estado.

Nesse sentido, a educação não-formal vincula-se às Organizações Não-governamentais, muitas vezes, organizadas de forma opositiva à educação de adultos oficial. A realidade brasileira é caracterizada por milhões de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de passar por processos de escolarização regulares ou que nunca estudaram.

Portanto, ressaltam-se os estudantes que compõe a EJA são pessoas de nível eminentemente das classes socioeconômicas desfavorecidas que possuem uma identidade étnica e de gênero predominante, heterogeneidade de idades, compondo uma clientela constituída por aqueles considerados “excluídos sociais”.

Nesse contexto, Arroyo (2016, p. 23) argumenta que a:

EJA e seus Jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direito, não só a escola, á educação, ao conhecimento, á cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, como sujeitos de direitos humanos.

Desse modo, os jovens e adultos referidos compõem uma classe de “invisíveis sociais”, econômicos, retroalimentando a posição de exclusão e empobrecimento dentro do sistema capitalista brasileiro. Portanto a negação dos direitos a educação cerceia a garantia de uma ascensão social no que tange o desenvolvimento humano em sua plenitude. Para Arroyo (2016, p. 25),

Articular o direito à educação das pessoas jovens e adultas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos humanos nos obriga a alargar a concepção de educação na perspectiva da Constituição Federal e da lei de diretrizes e base (LDB): direito a educação como direito humano ao desenvolvimento pleno.

Este quadro expressa de forma assustadora a exclusão social, fruto do sistema político brasileiro que desde a colônia atua de forma excludente aos jovens e adultos pobres, negros, indígenas, pardos e mulheres, atuando apenas num modelo paliativo na modalidade de uma infinidade de programas utilizados de forma medicamentosa, a espera da cura do mal, no intuito de remediar as práticas sociais excludentes.

Assim, entende-se que o Brasil se destaca como um colecionador de campanha cujo foco se dá na erradicação do analfabetismo, acarretando uma extensa lista de movimentos e campanhas direcionadas a este fim.

3 AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA ARTE E A EJA

Esta seção visa estabelecer o ponto de encontro na trajetória histórica das teorias e estudos que cercam o Currículo, a Arte e a EJA, ressaltando os fatos que permitem nossa compreensão para os campos apresentados.

Nessa perspectiva, busca-se traçar um percurso das políticas curriculares que envolvem a Rede Municipal de Salvador, seus elementos contributivos no que tange o campo da Arte e da EJA propriamente dito. Desse modo, destaca-se o Referencial dos “Tempos de Aprendizagem” atual política curricular vigente para essa rede de ensino.

3.1 O CURRÍCULO CONSTITUÍDO E AS APRENDIZAGENS QUE DESEJAMOS CONSTITUIR

No intuito de nortear o que propõe o histórico do currículo para o ensino, Silva (2015), preconiza que desde a Antiguidade clássica, a educação em si não era algo direcionado a todos, o ato de ler e escrever eram privilégio das classes dominantes, preferencialmente homens, brancos da nobreza e burgueses, o conhecimento se estratificava entre o pensar e o fazer.

Desse modo, Silva (2015) aponta que é na Revolução Industrial que urge a necessidade da escola ser franqueada cada vez mais às classes pobres, que seriam os futuros operários das fábricas, capital humano importante utilizado para consolidação da prosperidade industrial.

Assim, as crescentes e sofisticadas técnicas de produção, no âmbito da indústria, requeria, constantemente, um maior conhecimento para operação e desempenho. Portanto a leitura passara a ser relevante no manuseio e operacionalização fabril. Entretanto há que se pensar o que aprender, para que e como essa aprendizagem pode ser objetivada para fins produtivos e trabalhistas.

Silva (2015) apresenta que no intuito de sistematizar as teorias que definem as concepções de currículo, Jonh Franklin Bobbitt, em 1918, nos Estados Unidos, nasce sua obra, *The Currículo*. Bobbitt cria uma noção particular de currículo que desde então passa a ser efetivamente uma definição pedagógica sobre o tema. Nesse contexto, essa teoria se materializa no âmbito do ensino, tornando-se uma realidade.

Segundo Silva (2015), essa teoria curricular aplica um papel ativo, fundamental e imprescindível ao sentido do primeiro pressuposto teórico sistematizado e funcionalista do currículo.

Nesse contexto, Silva (2015) nos elucida que no trânsito histórico, a questão central impulsionada por Bobbitt, era criar um conjunto de regras, inspirado nas teorias Tayloriana, especializadas, profissionais que funcionasse como qualquer empresa de cunho empresarial ou industrial. Para Silva, (2015, p. 25) “Tyler insiste na afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos estabelecidos”, expandindo e aprimorando o modelo de Bobbitt, implementando um número excessivo de objetivos, procedimentos e precisões para o padrão.

Portanto, Pacheco (2009) ressalva que segundo as divisões curriculares percorridas no processo histórico de constituição do currículo, o homem passa a especializar-se e dominar apenas a área necessária para o trabalho, implicando na divisão social do saber, sendo o currículo responsável por eleger, direcionar, incorporar e administrar os conhecimentos pertinentes a cada seguimento da aprendizagem. Um conhecimento objetivo e racional da vida e para a vida.

Na ideia de Pacheco (2009), setorizar e especializar tornam-se pedra fundamental no edifício do saber e do agir humano sobre o conhecimento científico específico, sendo o valor básico da sociedade moderna. A escola então passa a administrar a transmissão dos conhecimentos tidos como universais, o que é, no mínimo, válido para qualquer indivíduo e na função primordial, na comunicação das fórmulas científicas responsáveis em habilitar o conhecer racionalmente o mundo, para nele operar produtivamente.

Para Pacheco (2009), este modelo social não interessa a um sujeito com visão geral e holística da vida, interessa, sim, a uma visão setorizada e especializada do mundo, segundo a qual o médico só entende de medicina, o economista de economia e assim por diante. O papel da escola é direcionado em produzir indivíduos fracionados. “Apresentando-se como uma reação a tendência de homogeneização e de coisificação do conhecimento, incrustada na natureza da globalização, e partindo do pressuposto que pertencer a uma cultura é reconhecer a sua perspectiva híbrida” (PACHECO, 2009 p. 399).

Nesse âmbito, Já Silva (2015) nos adverte que cada proposta curricular desenhada ao longo do tempo desprezava de certa forma o currículo de modelo clássico, o que corresponde à inutilidade para o propósito do trabalho e vida moderna, desconsiderando a aprendizagem de línguas, o distanciamento dos interesses das experiências e das obras artísticas. Pois o currículo clássico restringia-se aos interesses da classe dominante.

Para Silva (2015), o campo das tensões curriculares pode sobressaltar um espaço que desloca fronteiras e territórios de confrontos que ultrapassam as barreiras da escola ecoando e pressionando a prática docente. De certo os educadores são os mais afetados por essas lutas históricas que envolvem o campo do currículo.

Por isso, Arroyo (2013) nos adverte que ao traçar o percurso histórico do conjunto de normativas que definem as teorias acerca do currículo, observa-se que as múltiplas identidades foram forjadas e ainda possuem resquícios, de modo que:

Mestres e educandos, seremos avaliados, aprovados ou reprovados, receberemos bônus ou castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo, [...] podemos nos perguntar por que o currículo tem sido o espaço de mais constantes diretrizes e políticas, normas e controles [...]. (ARROYO, 2013, p. 17).

Desta forma, o autor salienta que ao compreender o campo conceitual do currículo, compreende-se resultados implicados na formação social do sujeito curricular que se comporta hora como conformista, hora como desconfiante frente às desigualdades e às injustiças sociais, as quais são oriundas de práticas formativas que transitam entre aceitação, reprodução e crítica da ordem vigente.

Nessa perspectiva, é possível estabelecer as relações entre o propósito educativo que temos e o que desejamos, por conseguinte elencar qual o propósito da proposta curricular que irá dialogar como uma educação emancipatória e libertária a qual se almeja para a EJA.

Nesse contexto, desse processo histórico, Mészáros (2008) complementa que a educação passou a ser uma mercadoria, em que o resultado da produção seria a mão de obra barata para a produção do capital. A escola deveria atuar como uma indústria produtora de mercadoria humana para atender ao capitalismo emergente segundo o qual, as normativas curriculares seriam procedimentos de produção.

Mészáros (2008) destaca que o papel da escola neste momento pauta-se na relevância da capacidade de desempenhar o cumprimento de tais funções, como um espaço facilitador da adaptação para as novas gerações e transformações socioeconômicas e culturais refletidas naquele período. Considera-se o currículo como um instrumento por excelência do controle social preponderante no modelo pretendido a se estabelecer.

Ainda de acordo com o pensamento de Mészáros (2008), o espaço escolar deveria ajustar-se às novas necessidades da economia, sendo indispensável, a organização de um modelo curricular detido de valores, condutas e hábitos adequados, onde os princípios de ordem transcrevessem a racionalidade científica e a eficiência.

Desse modo, para Mészáros (2008), o campo da educação ainda possui resquícios intensos de uma proposta educativa como atividade de mercado. Onde sujeitos são preparados como mercadoria, visto que a “[...] educação não é um negócio, é criação, e que não deve se educar para qualificar para o mercado, mas para a vida, a educação não é uma mercadoria.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9).

Ainda conforme o pensamento do autor, a educação avaliada como produto, estabelece uma impessoal relação entre seus protagonistas, assemelha-se às regras estabelecidas pela economia de mercado, segundo a qual todo o material bem produzido irá ser comercializado para atingir os padrões e qualificações necessárias para sua finalidade, enquanto quem não consegue acompanhar esses processos recebem o selo de desqualificação e descarte.

Entretanto, a escola ainda pratica um modelo com pressupostos da teoria curricular tecnocrata, num modelo empresarial, voltado para a economia, haja vista que o “[...] sistema educacional deve ser eficiente quanto qualquer empresa econômica.” (SILVA, 2010, p. 23).

Segundo Moreira e Silva (2002), a escola é o espaço ideológico, constituída por crenças responsáveis por levarem os sujeitos a questionarem ou não o mundo o qual está inserido, assim pode transformá-la num espaço de aceitação, reprodução ou indagação das estruturas sócias.

Contudo, Moreira e Silva (2002) advertem que as políticas curriculares desdobradas ao longo do tempo estão impregnadas de pressupostos ideológicos. É neste sentido que a teoria curricular se apresenta como uma forma de conversação sobre os modos de produção cultural, ressinificando ou produzindo um conhecimento no que tange os contextos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Para tanto, Silva (2010) destaca que a seleção dos conteúdos que deve ser ensinado, os atos que compõem as práticas prescritas nos planos formativos e quem deve ou não saber de tais conteúdos, constituem induções perigosas para a formação do sujeito, transformando o currículo em um território de constantes disputas e poder, uma vez que como a escola “[...] transmite a ideologia [...], [ela] atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explicativas sobre a desejabilidade das estruturas sociais exigentes [...]” (SILVA, 2010, p. 33).

Para Silva (2010), através do currículo é possível inclinar pessoas à obediência, à submissão e à reprodução, pois o distanciamento das prescrições orientadas pelo currículo, pelos sujeitos aprendentes, nas constantes seleções são distanciadas dos interesses de quem aprende.

Desse modo, (ARROYO, 2013, p. 71) destaca que os “[...] currículos acumulam muitos saberes, mais sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem.”

Considerando o pensamento de Arroyo (2013), é possível ainda perceber que essa dicotomia entre o que se aprende e o que se deve valorizar como essência do sujeito é um ideal subjetivo que em nada revela o sentido que currículo poderia adquirir, haja vista que como aponta o autor:

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaço de saberes, de conhecimentos de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem de um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referências a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas do seu ensino aprendizagem são abstratas. (ARROYO, 2013, p. 77).

Nesse contexto, o autor elucida que percebe-se que esses ideais resultam na inversão de valores ideológicos, o modelo capitalista e de consumo, leva a crer que o ser diferente é um equívoco e apenas os iguais compõem um modelo padrão programados para o sucesso e reconhecimento pessoal e social. A naturalização dos distanciamentos caracteriza, principalmente o seguimento da EJA.

Assim, a exclusão se dá dentro mesmo do ambiente escolar onde é separado o joio do trigo os bons e os ruins os inteligentes e burros. Para Mészáros (2008, p. 11), o “[...] deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá, principalmente na questão do acesso a escola, mais sim dentro dela, por meio das instituições de educação formal, currículos e práticas curriculares duras e tecnicistas, agravando o *apartheid* social.” Esse *apartheid* reconhecido pelo autor acresce grupos de sujeitos sociais enquadrados em estereótipos negativos argumentados para justificar a falência educacional das relações estabelecidas dentro dos espaços escolares.

Segundo Arroyo (2013), o curso das desigualdades aglomera jovens e adultos, pertencentes a essa classe de sujeitos excluídos, invisibilizados socialmente, negados de direitos, apartados das suas experiências existências por um currículo hegemônico, incorporador de sujeitos ausentes, negando a sua identidade étnica, de gênero, sua história existencial.

Moreira e Silva (2002) ressaltam que no campo especificamente das teorias curriculares, os estudos de cunho mais crítico que vêm a questionar essas estruturas

curriculares, apenas na década de 60, são mais aprofundados. Assim, emergem autores e publicações, desenrolando novas concepções curriculares propostas através da teoria crítica e a pós-críticas. Ambos os campos teóricos são liderados por pensadores que viriam agregar análises severas sobre divergentes aspectos, na função da educação, políticas curriculares, concepções e paradigmas.

Nessa perspectiva, Silva (2015) comenta que o ideal de educação passa pelas fundamentações de autores como Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1970) Michael Appel (1979), Paulo Freire (1970), com a pedagogia do oprimido e suas proposições para educação popular de adultos, dentre tantos outros que abarcam os estudos curriculares. agregando reflexões ou considerações acerca das políticas curriculares.

Silva (2015) adverte que estes pensadores passam a desenvolver teorias identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas individualidades em suas análises. Entre eles, estão Althusser, filósofo francês, que, segundo o autor, fez referência à educação em seus estudos, pontuou que a sociedade capitalista se alimenta da reprodução de suas práticas econômicas, a fim de manter sua ideologia.

Por conseguinte, Moreira e Silva (2002) salientam que a reprodução cultural atua nos moldes de uma educação excludente, distanciando sujeitos de outras classes de seus processos culturais. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a possuir um currículo composto por saberes e culturas distanciadas de suas realidades sociais.

Em se tratando da teoria pós-crítica, Moreira e Silva (2002) ressaltam o pensamento de Michael Apple, segundo o qual, o currículo constitui o resultado de processos que refletem os interesses particulares dos grupos dominantes. Assim, ele estabelece o conhecimento verdadeiro, partindo da ótica dos interesses de quem o considerado verdadeiro.

Moreira e Silva (2002) salientam que a escola deve ultrapassar as barreiras da transmissão de conteúdos, como também produzir conhecimento. Critica severamente a escola quando simples transmissora de conhecimentos estabelecidos pelos interesses dos grupos de dominantes, principalmente valores capitalistas, e questiona o papel do professor nesse processo.

No intuito de referendar a teoria pós-crítica, Silva (2015) recorre também a Henry Giroux, cujo pensamento defendia que as teorias tradicionais desconsideravam o caráter histórico, ético e político das ações humanas, sociais e do conhecimento. Atuando, assim, como fortalecedora da reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Sua concepção acerca do currículo pauta-se nos conceitos de emancipação e libertação.

Silva (2015) pontua que essas teorias Pós-Críticas foram fundamentadas no pós-estruturalismo e no Multiculturalismo. O currículo multiculturalista destaca e ratifica a diversidade como ponto principal das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, embora seja considerado o estudo da antropologia, nos elucida que nenhuma cultura deve ser julgada superior a outra.

Assim, Moreira e Silva (2002) complementam que o currículo no multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo tradicionalista que privilegiava a cultura do grupo social dominante. Este representado pela cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Sob esse olhar, conclama a proposição de que o currículo incluísse aspectos de formas representativos das diversas culturas dominadas.

Com isso, o multiculturalismo representa-se como um movimento ambíguo de adaptação e resistência. De acordo com Silva (2015, p. 90), o “[...] multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

Portanto, as desigualdades criadas dentro do processo escolar desaparecem das relações de poder entre grupos dominantes, evidenciadas a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero. Para Silva (2003, p. 93), o “[...] simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens - mas num mundo ainda definido pelos homens”. Dessa forma, a intenção era que os currículos percebessem as experiências, os interesses, os pensamentos e os conhecimentos femininos, dando-lhes igual importância.

Moreira e Silva (2002) pontuam que além dessas questões, as que se referem às raciais e étnicas também fizeram parte das teorias pós-críticas do currículo. A teoria pós-colonial, alia feminismo ao movimento negro, incluindo tantas formas culturais e experiências de grupos sociais discriminados pela identidade europeia dominante. Ao objetivar estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores, questiona as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada.

Assim, observa-se que, com base no pensamento de Silva (2015) e Moreira e Silva (2002), a teoria Pós-Críticas implementa a ideia de mudança de paradigmas, crítica os padrões considerados rígidos da modernidade, no rompimento à lógica positivista, tecnocrática e racionalista. Exalta princípios como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Portanto, compreende-se que a partir do que se preconiza no currículo, fazem-se importante o currículo de Arte e suas proposições de aprendizagem para que a escola integre os sujeitos ao desenvolvimento dos múltiplos sentidos observáveis na dimensão concreta, virtual e sensorial do sonho e da realidade. “Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade.” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse contexto, entende-se que na discussão do currículo de Arte específico para a EJA, importa pensar nas especificidades das quatro áreas complexas que devem se comunicar perfeitamente entre si, para que alcancemos bons resultados na educação: Currículo, Arte, EJA.

3.2 AS PRIMEIRAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Esta subseção visa estabelecer um ponto de convergência ideológico sobre a questão educacional, na tentativa de organizar o até então conflituoso quadro de ensino como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica, considerando o que é publicado em 20 de dezembro de 1961, no texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61 (BRASIL, 1961), atualizada em 5692/68, pelo Regime Militar.

Para Barbosa e Coutinho (2011), com o advento da ditadura de 64, muitas escolas experimentais foram fechadas. A prática de Arte no ensino escolar foi reduzida às comemorações cívicas e aos desenhos alusivos. Entretanto, por volta de 1969, a Arte compunha o currículo das grandes escolas particulares que gozavam de grande prestígio, quando nas instituições públicas reinava o ensino de desenho geométrico idêntico ao código de Epitáfio Pessoa de 1901.

Assim, Barbosa e Coutinho (2011) acrescentam que a Lei sugeriu a introdução formal da Arte na escola, de maneira muito tímida, como uma atividade complementar de iniciação artística. O Art. 26 da Lei nº 4024/61, parágrafo único, determinava da seguinte forma:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade [...] (BRASIL, 21971, p. 1).

Com isso, Barbosa e Coutinho (2011) destacam que as ações multiplicadoras desse período incentivaram os professores que atuaram ativamente quando a disciplina de educação artística, nas quais as reformas legislativas das diretrizes da educação passam a ser componente oficial obrigatório nos currículos de 1º e 2º grau e na Universidade, nos cursos de Educação artística e licenciatura em Artes Plásticas, criados no ano de 1973.

Desse modo, Ferraz e Fuzari (2010) asseveram que em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a lei n. 5.692, no governo de Médici. A partir de então, a disciplina assume a nomenclatura Educação Artística, sendo utilizada por muitos leigos até os dias atuais.

De acordo com Ferraz e Fuzari (2010), a Lei 5692/71 nasce num cenário de muitos conflitos. Durante o Regime Militar, havia muita censura e repressão ao mesmo tempo em que o país sofria grandes influências da cultura americana. Entretanto, a Reforma de 1971 possibilitou um contexto diferenciado do ensino da disciplina Arte. O professor deveria ensinar as quatro linguagens artísticas; música, dança, teatro e artes visuais.

No texto, a Lei “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências:

Art. 7º - será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação física, Educação Artística e programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus observando-se quanto à primeira o disposto no decreto-lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969. (BRASIL, 1971, p.2).

Para tanto, Barbosa e Coutinho (2011) pontuam que é inegável que a LDB 5692/71 agrega contribuições para o ensino de arte no Brasil, tendo em vista, que promove organizações na estrutura organizacional e nacional. Na mesma organização, a lei de Artes foi incluída no currículo escolar com o título de “Educação Artística”, considerada, como “atividade educativa” e não como disciplina.

Por conseguinte, observa-se que os professores que lecionavam Educação Artística, como se intitulava a área e, infelizmente, como muitos ainda a nomeiam hoje, de forma equivocada, não possuíam formação acadêmica na área de Artes, refletindo outra característica da LDB/71 no âmbito da Arte. Entretanto este era um facilitador para quem ministrava a disciplina, pois bastava ter os “dons” artísticos pra ministrá-la, já que bastava ter habilidades para desenvolver trabalhos manuais e artesanais.

Sendo assim, é nesse contexto, que apesar da criação do curso em 1973, da organização de convênios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) com a Escolinha

de Arte do Brasil, desenvolve-se uma força tarefa para preparar os profissionais das Secretarias de Educação para a implantação da disciplina.

Barbosa e Coutinho (2011) nos acrescentam que cada estado seria responsável por organizar um guia curricular de Educação artística do seu núcleo. Poucos estados desenvolveram um trabalho preparado para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas pelos guias curriculares ainda precarizados e desconexos entre objeto de estudo e ação. Porém apenas em 1977, o MEC cria um programa de Desenvolvimento integrado de Arte e Educação, PRODIARTE, devido ao estado de calamidade do ensino da disciplina, em que o objetivo central era promover a integração da cultura da comunidade com a escola.

Na década seguinte, Barbosa e Coutinho (2011) destacam que o ensino de Arte ganha força, com o primeiro curso de especialização, simpósios e encontros formativos. Ana Mae Barbosa, com sua proposta triangular da arte, começou a intensificá-la sistematicamente, em 1983, sob o comando da gestão da SMEC de São Paulo, por Paulo Freire. O campo desse debate inspira as normativas de arte dos PCN'S de 1997.

De acordo com Barbosa e Coutinho (2011), após vinte e cinco anos de vigência da Lei 5602/71, a nova LDB traz a obrigatoriedade para o ensino de Arte na Educação Básica (art. 26, § 2º), findando o caráter tecnicista dado ao componente curricular pela Lei anterior. Concomitantemente, a promulgação da Lei, publica-se os PCN's, com objetivo de sistematizar o ensino brasileiro.

Para tanto, Barbosa e Coutinho (2011) salientam que no contexto do ensino de Arte, foram elaborados parâmetros que diziam que a área de Arte dentro dos PCN's possibilitava um tipo de conhecimento que envolva a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a Arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, que envolvam o fazer artístico.

Nesse contexto, o ensino de Arte, ratificado pela Lei 9394, é reafirmado nos PCN's. Esse cenário chega ao final da década de 90, como mobilizador de novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio.

Ainda considerando o entendimento de Barbosa e Coutinho (2011), observa-se que aprender Arte envolve não apenas atividades produzidas pelos alunos, como também a compreensão do que eles fazem e o que os outros fazem, desenvolvendo a percepção estética, contrastado com o fenômeno artístico observado como objeto de produção da cultura na história humana e como conjunto que envolve essas relações. Portanto, compreende-se que é importante que os sujeitos compreendam os sentidos do fazer artístico, entendendo suas

experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, vídeo, gravar, dramatizar, dentre outras estão para além do entretenimento.

Com isso, o Ministério da Educação infere que ao fazer e conhecer Arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo (BRASIL, 1998).

O texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina no Art. 26, parágrafo 2º, que o ensino da Arte deve compor o componente curricular obrigatório, nos âmbitos dos níveis da educação básica, promovendo o desenvolvimento cultural dos sujeitos aprendentes.

Assim, a EJA está incluída nessa determinação, visto que: “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.” (BRASIL, 1997, p. 25).

Portanto, a Lei de 1996 traz extensas contribuições para a Arte, analisadas através dos relatos de toda a história delineadas no processo histórico da educação do país. Contudo, ainda existem muitos alcances para que o desencontro entre teoria e prática continue a existir.

3.3 AS POLÍTICAS CURRICULARES NAS REDES MUNICIAPIS DE ENSINO DE SALVADOR: ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO

Em 1990, é promulgada a Lei Orgânica do Município de Salvador de 05 de abril de 1990 que contém 21 artigos, destina o Título V, Capítulo II, (Art. 182 ao Art. 203) para a Educação. O artigo 191 da referida Lei, que trata do Fundo Municipal de Educação (FME), assegura que o Sistema Municipal de Ensino de Salvador, através da gestão responsável venha garantir que estes recursos financeiros sejam aplicados em atividades fiscalizados pela RMS.

Nesse âmbito, o FME é composto pelas receitas previstas no artigo 212 da Constituição Federal, e tem por finalidade, patrocinar o apoio e suporte financeiros necessários à implantação de programas e projetos educacionais no âmbito municipal.

Partindo dessa compreensão, a SEMEC assegura o cumprimento de uma agenda responsável por estabelecer políticas curriculares que representem a missão, garantindo,

[...] uma escola pública municipal universal em seu compromisso com a democratização de oportunidades socioeducativas, plural na promoção do respeito à diversidade e ética em sua responsabilidade de formação depara uma educação cidadã, solidária e socialmente inclusiva. (SALVADOR, 2007, p. 3).

Por conta dessa atmosfera política, a SMED promove contribuições decisivas na promoção de implementações que visem a uma ação incisiva contra o analfabetismo tão contundente na população jovem e adulta de Salvador de baixa renda, preparando-os para atuarem na sociedade através de linguagens artísticas, culturais e tecnológicas.

Nesse contexto político, a proximidade temporal entre a promulgação da Lei Orgânica do Município e a LDB de 1996 traduz Salvador em uma cidade pioneira, vanguardista, no âmbito à inserção das quatro linguagens artísticas em suas escolas, por contratação via concursos públicos.

Esta ocorreu no ano de 2002, inserido no Título V, Capítulo II que diz respeito à educação, no artigo 183, inciso 4, lograda a obrigatoriedade do ensino das áreas de conhecimento artístico sob a seguinte proposição:

O Município incluirá no currículo escolar da rede oficial de ensino, as disciplinas Iniciação Musical, Artes Cênicas e Educação Artística, objetivando desenvolver a sensibilidade, a capacidade criadora do educando e a habilidade para o trabalho em grupo (SALVADOR, 2006, p. 59).

No que se refere à rede municipal, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Salvador/Bahia inclui-se a proposta de inserção das Artes nos anos iniciais nas escolas de ensino fundamental.

Desse modo, a então Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC/PMS elaborou a proposição em criar quatro linhas de ação a ser desenvolvida no período entre 2001 a 2004, a fim de otimizar oportunidades educativas para a formação do alunado, estreitando a relação de aprendizagem constante entre escola-comunidade, professor-aluno, gestão de ensino e a qualidade educativa na prática interdisciplinar.

Esta proposição discorria que estas linhas de ações “[...] estavam pautadas na modernização da gestão educacional; na recuperação e expansão da rede municipal de ensino; na valorização dos profissionais de Educação e, finalmente, na elevação dos padrões de qualidade do ensino municipal.” (SMED, 1999, p.11-12).

O então prefeito da cidade de Salvador Antonio Imbassahy em sua gestão juntamente com Dirlene Mendonça – Secretária Municipal de Educação e Cultura – desenvolveu a primeira proposta curricular intitulada: Escola, Arte e Alegria: Sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador (SALVADOR, 1999), inovadora e propositiva

em atrelar a proposta de ensino de Salvador ao campo das Artes no ensino municipal com a representatividade cultural e artística emanada da população de Salvador, criança, jovens e adultos.

De acordo com o documento das orientações básicas da gestão escolar do município de Salvador, está proposta de 2002 tinha como objetivo: “[...] desenvolver uma prática prazerosa no Município de Salvador, pautada nas experiências dos indivíduos e centrada no fazer criativo, que utilize as diferentes linguagens artísticas, para facilitar expressões pessoais e coletivas, nos diversos contextos étnicos, históricos e culturais.” (SMED, 2003, p. 8).

Conforme o que é proposto nesse documento, observa-se que esta proposta curricular contempla a organização da disciplina Arte, respeitando as especificidades de cada área de conhecimento. Após intensas pesquisas, cria-se o Fórum de Parceiros da Educação Pública de Salvador com propostas de ações recreativas, culturais, artísticas e desportivas, visando à reflexão e inclusão acerca da afrodescendência e educação sob a perspectiva da Arte, Educação na perspectiva da Pluralidade Cultural do sujeito soteropolitano.

Articulado com o Escola, Arte e Alegria, nasce o projeto “A Escola entra em Cena”, que tem em sua proposta pedagógica o intuito de cooperar na promoção de debates acerca de paradigmas, possibilitando repensar conceitos de Arte nas escolas da rede municipal de ensino, trazendo novas perspectivas à sala de aula. De acordo com o referido documento:

Educação. Dever de Todos. Gestão Escolar. Orientações Básicas, o projeto tinha por meta: [...] ampliar o universo cultural dos alunos, a partir da produção, da apreciação e contextualização da arte, expressa pela Dança, Teatro, Cinema, Artes Visuais e Música, promovendo a dinamização curricular das unidades escolares da rede municipal de ensino (SALVADOR, 2003, p. 15).

A fim de proceder com a continuidade das ações, em 2003, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, promove um concurso público onde abre vagas para o ensino de Arte no Ensino Fundamental específico para cada linguagem artística: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais.

Estas medidas proporcionam que os profissionais da área sejam capazes de tecer um trabalho qualitativo estruturado na Lei 9.394/96 e no PCN de Arte, desse modo, valorando e demarcando as quatro linguagens artísticas. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, é vanguardista em pensar de forma autônoma a Arte como mola propulsora para educação na cidade de Salvador.

Nesse momento, pós LDB/96, ocorre uma série de implementações e políticas curriculares para a RME de Salvador, que passa a protagonizar propostas curriculares reflexivas, inclusivas e aproximadas das especificidades das culturas estudantis do contexto do município de Salvador.

Cada proposta a ser apresentada é desenhada partindo das reflexões necessárias ao seu tempo, voltadas para atender os anseios que englobam as instâncias do âmbito que envolve as relações entre currículo, escola e sociedade. Nessa perspectiva, iremos refletir essas políticas curriculares da RME nas suas proposições e relações de pertinência ao contexto apresentado.

3.4 O DOCUMENTO CURRICULAR: ESCOLA, ARTE ALEGRIA: SINTONIZANDO O ENSINO MUNICIPAL COM A VOCAÇÃO DO POVO DE SALVADOR

Elaborado no ano de 1999, o documento Escola, Arte, Alegria emana, em meio às discussões impulsionadas pelas propostas de mudanças suscitadas pela LDB de 1996, a publicação dos PCN's, em 1998, e Lei Orgânica Municipal de 1990.

Entretanto, assim como a Lei Orgânica Municipal, é de extrema relevância em duas diretrizes para os rumos da educação em Salvador, este documento o qual é de natureza inovadora por se tratar de um constructo, desenhado por um grupo de consultores, professores-pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento a convite da Secretaria Municipal de Educação, no intuito de encaminhar discussões, partindo de documentos atuais que regem a educação nacionalmente.

Desta forma, o documento curricular Escola Arte e Alegria, apresentou-se de modo sintonizado com as propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Como também, apresenta a inclusão de diversas vozes que compõem essa rede de ensino.

Sua construção foi norteadada através da ideia de que a escola deve ser promotora de um conceito pautado na educação integral, visando à construção de um alunado com senso crítico valorando as matrizes culturais, culturais locais, afrodescendentes e artísticas.

O documento Escola Arte e Alegria (1999) demarca a primeira publicação de referencia curricular para a Rede Municipal de Ensino de Salvador, refletindo as proposições pedagógicas apresentadas no âmbito da educação apresentadas naquele momento.

Desse modo, o referencial curricular foi confeccionado e publicado na modalidade de livreto. A publicação do referencial Escola Arte e Alegria foi destinada aos educadores participantes do curso de capacitação promovido em 1999.

Partindo desse princípio, a RMES, possibilitou aos docentes a utilização do documento, como objeto de estudo no intuito de preparação para o concurso de professores realizado no ano de 2003, a fim de atender então atuais demandas da educação no município de Salvador.

Contudo, o referencial curricular, Escola Arte e Alegria, não é localizado nos sites de referência da Prefeitura Municipal de Salvador ou em seus arquivos digitais. Portanto, o acesso ao documento está restrito ao relato oral daqueles que tiveram acesso, fizeram uso do mesmo e eventualmente possuem uma das publicações.

Porém, um incêndio ocorrido em 2013, na Secretaria do Município de Salvador, dá essa publicação como perdida entre tantos outros acervos históricos da rede municipal os quais foram dados como perdidos por fatalidades ou intempéries.

Considerando os relatos de professores e servidores municipais, ressalta-se que esse documento se preocupa em apresentar ao público de professores, coordenadores e gestores da rede municipal, a inovadora proposta pedagógica da então SMEC/1999. Sua fundamentação teórica baseia-se nas ideias construtivistas de Jean Piaget, as concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem, percepções do aluno e avaliação.

Dessa forma, a organização deste documento converge-se em diversos pontos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, orientando o professor conforme a sua especificidade na atuação em suas áreas específica, orientando um ensino pautado na aquisição de competências e habilidades promotoras de uma educação de caráter emancipatório e reflexivo.

Pautado e referendando nos Parâmetros Curriculares, o ensino da disciplina Arte foi dividida nas quatro áreas de linguagens as quais estão presentes na área do conhecimento que compõe a disciplina no âmbito escolar: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A apresentação da redação do documento curricular organiza-se; após a parte introdutória que discorre sobre a disciplina Arte, caracteriza-se a área/objeto de estudo, desenhando sobre os seus possíveis passos nas abordagens, como também sobre o papel do docente. Cada item contextualiza-se por meio de tópicos, justificando a importância da inserção das áreas de conhecimento e os seus objetivos na atuação do âmbito escolar.

Nessa perspectiva, destaca-se que o Referencial curricular, Escola, Arte e Alegria, apresenta-se como o primeiro documento da rede municipal de educação e que ratifica a relevância do ensino de Arte na educação.

Desse modo, a Arte e suas quatro linguagens está assegurada em seus seguimentos da educação, no qual seus contributos enquanto área do conhecimento, estabelece uma relação de ensino para aprendizagem que valoriza os sujeitos, desenvolvendo suas potencialidades

criativas indispensáveis para a construção de estudantes reflexivos e críticos diante da sociedade em que está inserida. Nesse contexto, o referencial, Escola Arte e Alegria, irá respaldar todos os outros documentos curriculares que irão sequenciá-lo.

3.5 OS MARCOS DA APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR: REPENSANDO AS DIRETRIZES DA ARTE EM SALVADOR

Após uma década de implementação do Escola, Arte e Alegria, o Secretário de Educação, João Carlos Bacelar, sob a gestão do Prefeito João Henrique de Barradas Carneiro, supervisionado pela coordenadora da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), e uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação através, dessa coordenadoria, sistematizou no período de 2007 a 2010 o documento dos Marcos de Aprendizagem.

O Marcos de Aprendizagem, referencial curricular de Artes, é o primeiro documento que referencia o ensino de Artes em suas quatro linguagens, balizando o ensino das Artes, desde a educação infantil até o ensino fundamental II até 2017. O documento supracitado, visava responder pelos diferentes segmentos do ensino, como educação infantil, educação inclusiva e os ciclos de aprendizagem I e II do ensino fundamental, previstos no PCN's.

Assim, todas as áreas do conhecimento que estavam atreladas à matriz curricular comum da área diversificada foram contempladas na construção dos Marcos. O Documento foi um marco da RME, como mais um movimento vanguardista na promoção da construção de um referencial modelado pelos Professores, das quatro linguagens artísticas, lotados nessa rede de ensino.

Os docentes foram convidados abertamente a participarem da discussão e elaboração das orientações do conteúdo, no intuito de contribuir diretamente na produção do documento, respeitando indistintamente as áreas de suas formações.

Para tanto, os Marcos de Aprendizagem em Arte foram elaborados e coordenados pela Coordenadoria de Artes da CENAP e um grupo de quatorze professores das áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Na apresentação do documento, explicita-se a relevância da Arte na edificação de uma escola cidadã:

A construção de uma escola cidadã perpassa pela compreensão de que a Arte é um elemento imprescindível e prioritário no currículo. É um veículo que contribui significativamente para ampliar a capacidade e possibilidade de

improvisar transformar, aprofundar conhecimentos, inter-relacionar e ampliar o universo criativo do indivíduo (SMED, 2010, p. 1).

A elaboração do documento levou em consideração e ratificou a importância do ensino de Arte, partindo de suas áreas de conhecimento. Também buscou integrar questões pertinentes à interdisciplinaridade, às Diretrizes da Educação Ambiental e à Lei 11.645/08. A abordagem do documento integra as competências, habilidades, conteúdos e eixos temáticos destinados a cada segmento da educação, infantil e fundamental, considerando os contextos históricos, artísticos-culturais, aproximando-os da realidade do alunado da RME.

Com a construção do documento, a CENAP visava formular diretrizes para os docentes da rede municipal, norteando a teoria e a prática pedagógica na construção dos elementos de trabalho como planos de aula e projetos.

Distinto do documento Escola, Arte, Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador (2000), os Marcos de Aprendizagem não referendam fontes e referências utilizadas na sua construção, tampouco apontam a fundamentação teórica, fazendo com que este seja criticado e reduzido a um compêndio que orienta uma seleção de conteúdos das áreas como referência para a docência.

Ratifica-se que este documento traduz uma mobilidade em relação à prescrição de conteúdos, visto que no ensino-aprendizagem a incorporação do conhecimento dá-se em processo evolutivo contínuo e que se faz necessário o aprimoramento, porém algumas ponderações relevantes ficaram dispersas como a avaliação.

Ambos os documentos são de extrema relevância, visto que ratificam a importância do ensino de Arte como base curricular fundamental para a formação dos estudantes indistintamente, englobando crianças, Jovens e adultos da cidade de Salvador. Desse modo, demarcam o pioneirismo da RME na construção e implementação de um currículo que valide os aspectos pedagógicos e artísticos da cidade de Salvador.

3.6 O DOCUMENTO SEJA: SALVADOR CIDADE EDUCADORA

A proposta curricular do SEJA: Salvador Cidade Educadora (2001) emerge das discussões latentes no que tange a Educação na RME de Salvador, no intuito de implementar um documento que abranja todos os seguimentos ofertados por essa rede de ensino.

Partindo dessa premissa, entre 2010 e 2011, a coordenadoria da RMES firma uma parceria entre o Instituto Paulo Freire (IPF) e a SME, através do Programa SEJA (2001)

Salvador, promovendo uma formação continuada, no molde presencial e a distância, com o propósito de atender a 1.200 educadores e coordenadores da rede municipal de ensino.

Deste modo, o curso propusera construir com direcionamentos curriculares norteadores para o SEJA (2001) e de referenciais que estabelecessem um diálogo com a elaboração do referencial curricular do SEJA, como também materiais didático-pedagógicos norteadores pertinentes ao processo de formação docente.

Assim, esse curso tem como resultado a publicação de quatro Cadernos formativos, que foram entregues às escolas no ano de 2012, visando oferecer referenciais de cunho teórico e práticos com temáticas, prescritos importantes e norteadores na construção do Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, compreende que o currículo deve ser a expressão polifônica, em que as múltiplas vozes que envolvem as vivências dos educadores e educandos que compõem o ambiente escolar devem contribuir para a formação do estudante.

No intuito de incluir as vozes dos sujeitos que compõem o espaço escolar, a proposta curricular do SEJA (2001) é considerada como referência curricular implementada como o primeiro importante referencial no âmbito do currículo o qual propõe abarcar, em sua apresentação, concepções acerca das questões que discorrem as orientações curriculares, propostas e asseguradas em sua redação, pela da Rede Municipal de Ensino no que tange as discussões sobre a modalidade da EJA.

Portanto, o referencial curricular SEJA (2001), visa descrever, diagramar, organizar e dispor através da SEJA, as bases epistemológicas previstas para a contemplação dos procedimentos metodológicos, gestão e práticas de ensino.

O documento marca um primeiro movimento que visa contemplar a educação de jovens e adultos no âmbito do ensino para a promoção da aprendizagem na EJA. Apesar de alguns pontos apresentarem-se num formato de texto ainda conturbado, a proposta curricular desenhada e percorrida pela proposta da SEJA (2001) é um importante referencial documental para as novas revisões presentes na proposta curricular seguinte para a EJA.

Com base nas afirmações de servidores da rede municipal, atualmente, esse documento, apesar de não está em vigência, é identificado como referência ao alicerce dos direcionamentos metodológicos apresentados e percorridos no referencial atual, implementado em 2014, intitulado Tempos de aprendizagem.

3.7 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS PROPOSIÇÕES NORTEADORAS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

A Rede Municipal de Ensino de Salvador apresenta-se ao longo de sua história como promotora de constantes ações propositivas que envolvem suas políticas curriculares. Nesse contexto, sem fugir do pioneirismo, no período demarcado entre 2010 e 2011, através de uma formação continuada realizada pelo instituto Paulo Freire, relatado no documento Projeto Político Pedagógico (PPP) (2012), propõe um diálogo promovido entre representantes da RME da EJA, composto por coordenadores, pedagogos e professores que elaboram o Projeto Político Pedagógico da EJA (PPPEJA).

De acordo com relatos docentes, no intuito de agregar contribuições, visando atingir um maior número de educadores, bem como obter contribuição dos diversos olhares que tangem a EJA, o documento ainda em processo de construção foi encaminhado para as unidades escolares por meio das Coordenações Regionais, hoje intituladas como Gerências Regionais.

A coletânea de contribuições foi destinada às Coordenadorias Regionais que teriam por responsabilidade organizar as informações coletadas para que fossem encaminhadas à CENAP, a fim de que agregassem os valores e vozes docentes na finalização do documento. No ano de 2012, o documento foi finalizado e entregue às unidades escolares, com o objetivo de nortear a elaboração dos PPP's de cada unidade escolar que possuíam a EJA.

O PPP (2012) apresenta-se dividido em nove partes, dentre elas, uma introdução que apresenta o documento, Procedimentos Metodológicos, Fundamentos da EJA, Sujeitos da EJA de Salvador, Dimensão ECO do Projeto, Gestão das Aprendizagens, Avaliação Emancipatória e Considerações finais.

Com base nos relatos dos educadores, coautores do documento, o PPPEJA é consistente no que tange a relação de ligação entre documentos relevantes acerca da EJA. Por conseguinte, o projeto político pedagógico, dialoga com as propostas nacionais e internacionais que regulam o seguimento da educação de Jovens e Adultos, apresentando as concepções que envolvem o âmbito do direito humano, sujeitos e diretrizes curriculares para o contexto da educação de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, o PPP (2012) da EJA de Salvador no que tange as discussões curriculares se apresenta como documento de fundamental importância que visa nortear as práticas educativas. Configura-se como um documento de referência na construção da

Proposta Tempos de Aprendizagem, a seguir apresentada e discutida, apontando diretrizes norteadoras no campo curricular deste seguimento.

Com isto, buscamos evidenciar quais contribuições o documento traz, na perspectiva do referencial curricular para a RMES. Nesse âmbito, destaca-se que o currículo é um território imbricado de distintos significados polêmicos no campo dos interesses que transitam entre forças políticas na disputa pelo poder.

Portanto, considera-se relevante compreender as relações hierárquicas e sociais estabelecidas no cotidiano da comunidade escolar, bem como as tensões de disputa e conflitos no que tange as práticas curriculares. Assim, se faz necessário, uma escuta e inclusão das diversas vozes que compõem esse campo da Educação de Jovens e Adultos.

Partindo desse pressuposto, o documento elucida a constante necessidade de uma proposta curricular para EJA, modalidade entendida hoje como direito fundamental, que enfatize as especificidades quanto ao seu público, composto por jovens, adultos e idosos, negros, pardos, mulheres, indígenas, entre outros coletivos que tiveram interrompidos ou cerceados em seus direitos à escolarização.

Dessa forma, PPPEJA (2012) ratifica críticas ao modelo de sociedade vigente que não assegura o direito do cidadão ao cumprimento do seu direito à educação, depois o culpa, marginalizando-o e excluindo-o dos direitos de transitar no meio social, que utiliza o código escrito como meio de comunicação entre os iguais.

Dentre as propostas apresentadas, está a relevância de conceitos teóricos, do modelo curricular que a EJA deve abarcar, considerando assim, a garantia de uma formação que seja integral e capaz de dialogar com as diversas dimensões que englobam a formação humana, no que tange a sua cultura, conhecimento prévio, habilidade e competências dos sujeitos que englobam essa modalidade de ensino. Desse modo o documento ressalva que;

Na construção de um currículo para EJA, vale destacar que o foco deve estar no sujeito mais do que na estrutura, isso porque é na ação do sujeito que se estabelece o conhecimento, ou seja, enfatizamos que os sujeitos da EJA são ativos, vivenciam diferentes realidades e na maioria das vezes, duras e desafiantes, estão o tempo todo produzindo saberes e culturas. Portanto, é necessária a participação desses sujeitos na elaboração do seu próprio currículo (SALVADOR, 2012, p, 44).

Segundo as diretrizes do PPP (2012), o documento deve concentrar-se em ações que contemplem experiências diversificadas, pois os sujeitos pertencentes a esse grupo possuem uma atividade diferenciada com experiências sociais significativas. Considerar as suas interpretações de mundo é importante para o desenvolvimento de uma prática metodológica

que considere as situações e os saberes que englobam as experiências dos discentes desse segmento.

Assim, a proposta curricular para a educação de jovens e adultos, deve considerar o estudante para além do olhar do ambiente escolar, estabelecendo uma escuta sensível às vozes para que educandos e sujeitos curriculantes tenham vozes na construção desse currículo, visando atender às reais demandas abarcadas por esse segmento.

Os princípios do PPP (2012) da EJA de Salvador propõem uma educação reflexiva, libertária, humanista e dialógica que propicie a construção da autonomia dos sujeitos aprendentes. Nesse contexto, deve-se levar em consideração uma dimensão pedagógica que leve o estudante ao exercício pleno da cidadania. Todavia faz-se necessário ressaltar que um dos descompassos se apresenta na falta de formação do professor da EJA, uma vez que:

[...] muitos professores, por falta de conhecimento, utilizam práticas educativas descontextualizadas e que não dialogam com uma educação libertadora e emancipatória. Em muitos casos, atuam na EJA, da mesma forma que nas salas da educação regular, sem levar em consideração o público diferenciado presente nessas salas: jovens e adultos e idosos com objetivos diferentes em relação à escola e que almejam mudanças distintas em suas vidas (SALVAODOR, 2012, p. 46).

Dentro desse campo do Currículo da EJA presentes no texto do PPP (2012), são evidenciados necessidades e norteamentos presentes na construção de um currículo, tais como formação docente, vozes dos sujeitos, leitura de mundo e as perspectivas da EJA que desejamos ter. Tornando o documento referência para a construção da proposta curricular atual da RME, Tempos de Aprendizagem.

Contudo, apesar de ser um documento referência, no qual é nitidamente evidenciada a participação de um coletivo docente em seu texto, inúmeros são os questionamentos que permeiam as inquietudes acerca do conhecimento, reconhecimento e efetividade desse documento. Infelizmente, há incertezas por parte das escolas e professores que atuam nesse segmento no que tange a utilização do PPP (2012) da EJA nas construções dos PPP's dentro das unidades escolares da RMES.

3.8 O REFERENCIAL CURRICULAR, TEMPOS DE APRENDIZAGEM, PARA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Para iniciar a análise desse referencial curricular no que se refere às especificidades diretivas para a Arte, cabe fazer algumas considerações relevantes ao entendimento desse

estudo, uma vez que como determina o Ministério de Educação: “[...] é importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística.” (BRASIL, 1998, p. 47). Portanto, o MEC, considera a importância do ensino da Arte em suas modalidades para a formação dos estudantes.

Pensamos que as ponderações desenvolvidas sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, de 2014, da Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES) demandam considerar a EJA como modalidade com metas do educar sob a perspectiva de superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes ou que possuem itinerância no processo educacional.

Logo, conforme preconiza Arroyo (2013), o currículo deve ser um trabalho coletivo, agregando situações atitudinais capazes de pensar os conteúdos como um importante recurso dialógico para vida do jovem e do adulto, incluindo proposições sobre as questões de identidade e expressão cultural, sociedade, ambiente e desenvolvimento, participação e política, sexualidade, “daí a nossa obrigação como profissionais em educação, de participar da educação crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.” (BRASIL, 2008, P. 19).

Fora em 2014, no início da gestão do prefeito, Antônio Calos Magalhães Neto, sob o comando da SMED, que o então Secretário de Educação, Antonio Carlos Bacelar, implementou referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, denominado a partir de então, de EJA I e II.

A Rede Municipal de Ensino de Salvador, por meio da Resolução do CME nº 041 de 06 de dezembro de 2013, conforme a norma publicada no Diário Oficial nº 6015 do município de Salvador, no período de 11 a 14 de janeiro de 2014, revoga a Resolução do CME nº 11 de dezembro de 2007, na qual instituía o referencial curricular do SEJA (2001), que vigorou durante o período de 6 anos.

De acordo com a publicação no Diário Oficial do município de Salvador nº 6015, nova proposta está pautada nas disposições previstas na LDB nº. 9.394/96; no Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de junho de 2000; e na Resolução CNE/CEB nº1, de 05 de julho de 2000, em que prescreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; contidas no Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 07 de abril de 2010 e na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, estabelecendo Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo relatos docentes, o PPP (2012) da EJA da RME de Salvador, também constitui, a partir de então, um dos fundamentais documentos orientadores acerca da política curricular descrita na proposta na EJA I e II.

Nesse contexto ao analisar as bases legais e os referenciais curriculares basilares da proposta de 2014, dentre a disposição curricular, percebe-se semelhanças e aproximações da proposta anterior Salvador; Cidade Educadora (2000), sendo acrescidas apenas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010).

Partindo desse princípio, a matrícula para a frequência das turmas da EJA deve respeitar à idade mínima de 15 anos ou mais, sendo destinada àqueles que não tiveram acesso e que possuem intermitência nos estudos no ensino fundamental e nos anos iniciais e finais na idade correspondente à escolaridade.

Destarte, o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, discorre apresentando as normativas que devem compor a EJA I, anos iniciais 1º ao 5º ano, e EJA II, correspondente aos anos finais, 6º ao 9º ano.

Desse modo, a EJA I apresenta-se no documento correspondendo aos anos iniciais (1º ao 5º ano), do Ensino Fundamental I, deve ter a duração de uma carga horária que respeite as 2.400 horas, sendo distribuídas no período de três anos formativos, conforme apresentado na tabela a seguir:

Quadro 1 – Organização curricular de acordo com os tempos de aprendizagem

Tempo de Aprendizagem I	Deverá ter um ano de duração para que seja dada a ênfase necessária ao processo de alfabetização e letramento fundamentais para o sujeito aprendente, proporcionando os requisitos pedagógicos que garantam o avanço para o Tempo de Aprendizagem II.
Tempo de Aprendizagem II	Corresponde ao 2ª e 3º ano devendo também promover qualitativamente o educando para o Tempo de Aprendizagem III.
Tempo de Aprendizagem III	Corresponde ao 4º e 5º anos e também devem proporcionar uma promoção qualitativa para EJA II, que correspondente ao ensino fundamental II anos finais que antes respondia pelo SEJA II

Fonte: Adaptado de Salvador (2014)

Entretanto, o foco desse estudo é um recorte do seguimento EJA II, pois este segue uma grade curricular semelhante a dos anos finais do fundamental, possuindo a disciplina de Arte, objeto de análise dessa matriz.

Portanto, o seguimento EJA II deve atender à carga horária de 2.000, dispõe de dois tempos de aprendizagem; tempo de aprendizagem (TAP) IV, correlato ao 6º e 7º anos e o

TAP V. correlato ao 8º e 9º ano, sendo que a progressão em ambos habilita o aluno à matrícula e à frequência para o ensino médio.

As modificações que ocorrem no Segmento da EJA II tratam das disciplinas de Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável e Informática as quais saem da grade de disciplinas pertencentes ao SEJA II, passando a serem abordadas por meio de projetos e atividades interdisciplinares desenvolvidas em possíveis ações, articulando os saberes das disciplinas específicas, conforme a proposta de eixo temático.

Nesse sentido, vale ressaltar o que aponta Santos (2016, p. 43), visto que: “A mudança curricular acarretou um aumento das turmas em algumas escolas que ofertavam o EJA II e a necessidade de ampliação do quadro de professores por conta do aumento da carga horária (C.H.) das disciplinas.”

A nova proposta também modifica na EJA II a carga horária semanal de matemática e língua portuguesa que na então SEJA II possuíam um quantitativo de 6 horas/aula, passando agora para 4 horas/aula e ciências de 3 h/a para a ter 2h/a, reverberando uma diminuição da carga horária total que passa a ser de 1600 horas. Acarretando na perda do número de aulas para cada professor das áreas relatadas.

Estas são algumas descrições normativas e estruturais desenhadas pelo referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, implementado em 2014. Porém, percebe-se que estas diretrizes pedagógicas para o âmbito da Arte que incluem e direcionam a disciplina ainda não estão descritas em qualquer documento de referência da EJA que considere e reconheça o ensino de Arte no âmbito da educação de jovens e adultos.

Tais concepções curriculares estão descritas e impressas no documento de referência curricular, Tempos de Aprendizagem, para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos-EJA II, que foi elaborado pela SME de Salvador, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Organização não Governamental (ONG) Pierre Bourdieu, viabilizadas pela iniciativa dos Projetos Inovadores para Educação Básica (PICEB).

O documento dos Tempos de Aprendizagem (2014) segue certo propósito presente nas construções políticas curriculares da RME, contando com a participação do quadro de educadores da própria RME, formadores, articuladores, coordenadores e gestores escolares, elencado logo nas primeiras páginas do documento.

Apresenta-se dividido em cinco capítulos; Introdução; A formação do Educador no EJA: Elementos para pensar a docência, Aprendizagem dos Educandos da EJA: Alguns Aspectos a Considerar, os Componentes Curriculares das Áreas e as Considerações Críticas. Nesse contexto, a introdução do documento discorre com base em teóricos que sustentam seu

referencial, entre estes estão autores como Apple (1999) e Sacristan (2000) que compõem os estudos sobre currículo; Oliveira (2003) é utilizado nos estudos sobre a EJA; Santomé (1988) e Bernstein (1988). Na fundamentação sobre currículo integrado, buscou-se teorias de autores como Charlot (2000), na perspectiva de saberes; Fazenda (2005) e Japiassú (2005), nos estudos sobre interdisciplinaridade.

Em seguida, o mesmo discorre sobre organização curricular intitulada como Saberes, na qual esse item articula diversos referentes. “[...] ressignificação de experiências e ampliação de capacidades, considerando as especificidades evidenciadas pela grande maioria dos sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos.” (SALVADOR, 2014, p. 10).

Por conseguinte, a proposta ressalta a importância das experiências na ampliação das capacidades que possibilitem considerar as especificidades que compõem os coletivos dos sujeitos curriculantes e aprendentes da EJA.

Assim, a abordagem integrada de currículo da EJA foi eleita como estratégias sintonizadas com a concepção de “aprendizagem ao longo da vida” defendida pelos fóruns contemporâneos de discussão sobre EJA, por se tratar de uma modalidade de ensino inscrita na LDB, no âmbito da diversidade e reconhecida como direito social, conquistado por meio de luta histórica (SALVADOR, 2014, p. 10).

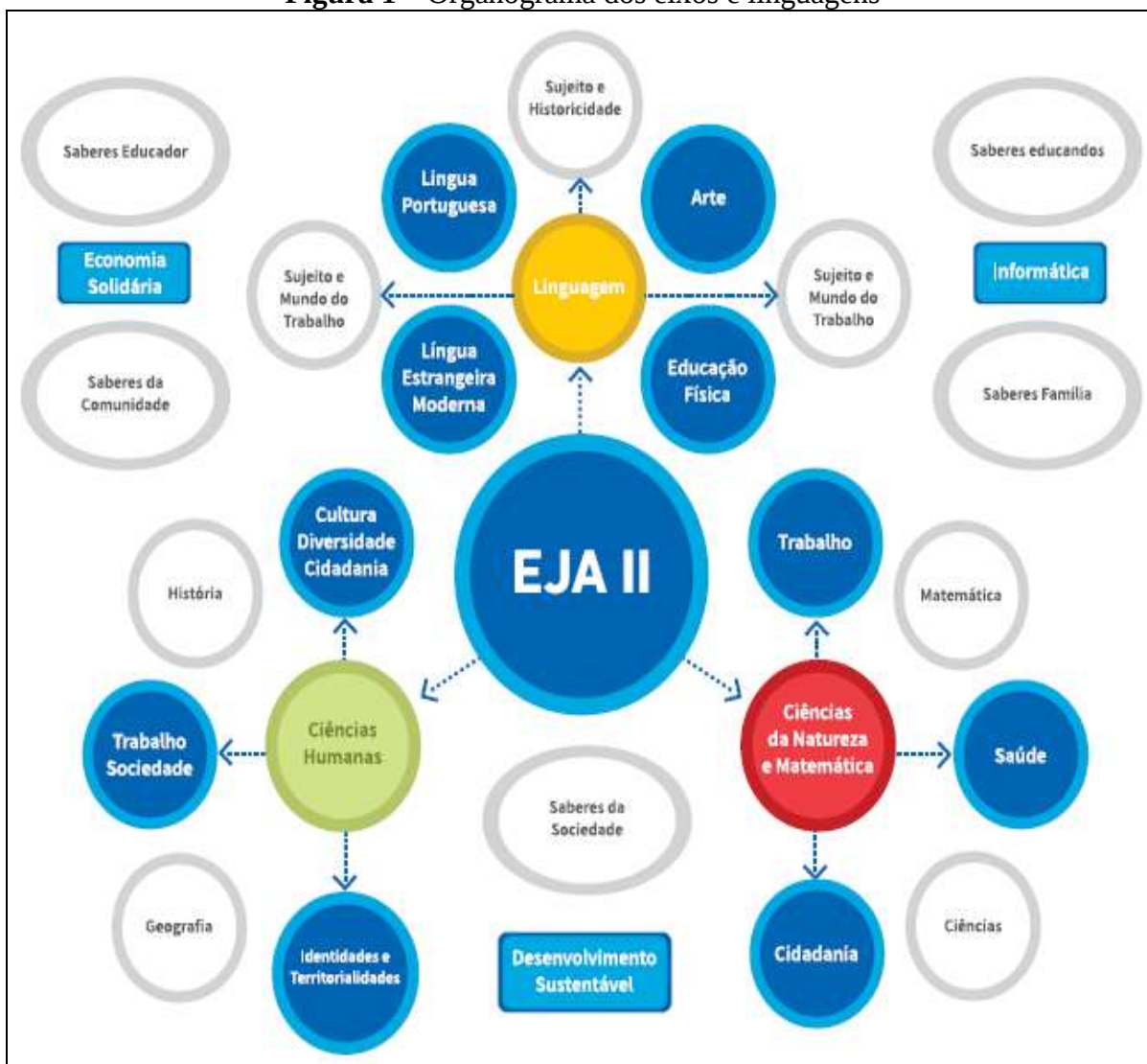
Assim, no que se refere ao documento, à disciplina de Arte está disposta na área do conhecimento intitulada como linguagem, sendo que a matriz curricular da EJA II se apresenta diagramada em 4 áreas:

Quadro 2 – Organização curricular

Linguagens	Composta pelas disciplinas: de Linguagem portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.
Matemática	Composta pela disciplina de Matemática
Ciências Humanas	Composta pela disciplina de História e Geografia
Ciências da Natureza	Composta pela disciplina de Ciências

Fonte: Adaptado de Salvador (2014).

No organograma a seguir, podemos identificar como estão organizadas as linguagens, eixos temáticos e as disciplinas que compõem cada área referida. Observa-se que a linguagem artística está inserida na área da linguagem, dialogando com as orientações referentes ao Eixo.

Figura 1 – Organograma dos eixos e linguagens

Fonte: Adaptado de Salvador (2014)

Nesse âmbito, observa-se que as disciplinas orbitam através de conceitos que ressaltam a formação dos estudantes numa perspectiva dialógica que transita valora o processo formativo integral, dos educandos, para a vida. Assim, o documento busca ratificar a importância em articular os saberes escolares bem como saberes e valores universais.

De acordo com a proposta, integra-se a ideia em sintonizar a concepção de aprendizagem ao longo da vida, amparada pela LDB e pelos fóruns de discussão sobre a EJA, dialogando também com o reconhecimento da diversidade como um direito social. “Nessa perspectiva, entende-se a escola como instituição que tem a função social e partilhar com todos os sujeitos o legado sociocultural e científico sistematizado.” (SALVADOR, 2014, p. 9).

Na segunda seção, exalta-se a importância da formação docente para uma prática de ensino capaz de promover a aprendizagem, que perpassa desde a formação inicial à contínua, indispensáveis na promoção de um sujeito comprometido e tecnicamente hábil em sua prática pedagógica.

Contudo, esta seção é de extrema importância no que tange a educação de Jovens e Adultos, uma vez que a formação contínua do educador é um elemento chave para uma boa gestão da prática docente. Quando esta se torna aliada, abrem-se novas indagações acerca da promoção de uma educação consciente, política e libertadora.

O professor passa a ser um mediador curricular, em que os sentidos e os atos que tornam o currículo uma plena atividade de constante construção e ressignificação das leituras que envolvem o mundo passa a ser mecânico e reprodutivista.

Nesse âmbito, inclui-se na terceira seção a compreensão do que envolve a aprendizagem do sujeito da EJA, “[...] nesta abordagem compreende-se a aprendizagem do educando da EJA como resultado de múltiplas interações e da qualidade das trocas que a escola consegue proporcionar ao sujeito.” (SALVADOR, 2014, p. 12).

Assim, considera-se cada elemento que constitui o alunado, em sua condição existencial, trabalho, faixa etária, a itinerância, dialoga com a essencial formação adequada do educador.

Tais elucidações propõem que os saberes possibilitem indagar a postura docente e o ensino na perspectiva promotora da *práxis*. Essa relação repensa e considera os saberes numa ideia propositiva em relacionar os conteúdos para além de uma prescrição em que o sujeito é um mero receptor de ideia já prontas, em uma relação unilateral e verticalizada. Eleva-se à condição tanto de sujeitos curriculares como aprendentes a pesquisadores constantes.

Ao longo do documento são apresentados os componentes curriculares da EJA II, eixos e objetivos, partindo de uma abordagem por saberes que aparece nas proposições da área da linguagem, com diferentes níveis de aprofundamento e abordagens, sinalizando a realização do trabalho pedagógico, apontada nos eixos e temas geradores.

Destarte, na proposta relacionada à área I, linguagem, que abarca a disciplina de Artes, inicia com a proposição de que:

O currículo concebido nesta proposta se evidencia através de uma rede de saberes e fazeres que constitui tanto o ensino quanto a aprendizagem, possibilita a troca de vivências em sala de aula, a valorização da história dos educandos e, principalmente, o contexto de realidade em que estão imersos os educadores, os educandos, a sala de aula, o conteúdo, a escola, o mundo do trabalho e a comunidade. (SALVADOR, 2014, p. 15).

A área I esta é constituída por Artes, Educação Física, informática, Língua Estrangeira, e Língua portuguesa. A fim de propor um desenvolvimento pedagógico fundamentado, as concepções norteadoras consideradas para a área se constituem em três eixos:

Quadro 3 – Eixos temáticos

Eixo 1	Sujeito e Historicidade: Visa valorar o estímulo a criatividade, cultura em suas diversas linguagens, respeitando a sua diversidade, entendendo a escola como espaço social prepositivo no que tange as dialéticas que envolve a formação do estudante.
Eixo 2	Sujeito e Sociedade: Este eixo propõe uma ampla possibilidade de discutir as relações sociais, política e econômicas que envolvem a formação humana, entrelaçando as teias do saber de si e de mundo fundamentais para o sujeito da EJA.
Eixo 3	Mundo do Trabalho: Esse eixo apesar de estar voltado para o alcance das habilidades que envolvem o mundo do trabalho, propicia um ambiente discursivo que fomente o pensar, refletir, num âmbito dialógico ao que diz respeito aos direitos humanos e cidadanias.

Fonte: Adaptado de Salvador (2014).

Considera-se que são inúmeros os desafios na efetivação da Proposta, ratificando que esta possui uma abordagem curricular por saberes, requerendo dos discentes uma visão e uma formação capazes de dialogar com os pressupostos teóricos apresentados, amparados por uma formação que valora as necessidades que envolvem os estudantes da EJA, as quais estão dispostas na abordagem do documento.

Destaca-se, ainda, que a consumação curricular será efetiva partindo da participação de todos os coletivos que envolvem a EJA, imbricados e implicados com o processo, conhecedores da proposta curricular, formados e comprometidos com o propósito de uma educação reflexiva, dialógica e emancipatória.

3.9 LANÇANDO UM OLHAR SOBRE OS OBJETIVOS: SABERES DA APRENDIZAGEM EM ARTE

São nove os objetivos propostos para serem articulados aos saberes contidos no documento Tempos de Aprendizagem (2014), e os saberes destinados ao trabalho na disciplina com Arte. Desse modo, destaca-se que os objetivos preconizam que:

- a) experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- b) compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;

- c) experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais, identificá-los e interpretá-los na apreciação e contextualizá-los culturalmente;
- d) construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e o conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
- e) identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo cultural e natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos;
- f) observar as relações entre a arte e a leitura da realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- g) identificar, relacionar e compreender os diferentes âmbitos da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- h) identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
- i) pesquisar e saber organizar informações sobre arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.

Nesse contexto, o documento através dos objetivos propostos, referenda uma articulação entre os conceitos, habilidades e saberes que devem ser alcançados pelos estudantes na EJA II.

Assim, através das figuras que seguem, apresentamos os cinco saberes estabelecidos através do referencial curricular, Tempos de aprendizagem, bem como as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes na disciplina de Arte nos seguimentos do Tempo TAP 4 e 5. Observa-se que os conceitos descritos na planilha dos saberes da aprendizagem, respeitando as linguagens artísticas que são oferecidas no campo da Arte na RMES.

Figura 2 – Imagem de modelo de planilha do Saberes em Arte TAP 4

CÓDIGO	SABERES ARTE	Iº BIMESTRE			IIº BIMESTRE			IIIº BIMESTRE			IVº BIMESTRE		
		AC	EP	C	AC	EP	C	AC	EP	C	AC	EP	C
		0,0 A 2,5	2,5 A 5,0	5,0 A 10	0,0 A 2,5	2,5 A 5,0	5,0 A 10	0,0 A 2,5	2,5 A 5,0	5,0 A 10	0,0 A 2,5	2,5 A 5,0	5,0 A 10
TAP4-A1	Reconhece a organização harmônica das cores, as diferentes formas (figuras geométricas) e texturas presentes no cotidiano, classificando e criando artisticamente através da experimentação.												
TAP4-A2	Identifica e relaciona os diferentes âmbitos da arte, do trabalho e da produção dos artistas tais como as obras de grandes pintores ao longo da História da Arte e da Arte Contemporânea.												
TAP4-A3	Compreende o teatro em suas dimensões artísticas e estética, refletindo e relacionando esta produção com as diferentes manifestações dramáticas veiculadas pelas mídias (filmes, novelas e etc).												
TAP4-A4	Distingue diferentes momentos da história do teatro e cinema brasileiro e universal, a tradição dos estilos e sua influência na produção contemporânea.												
TAP4-A5	Experimenta materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em Arte (artes visuais e Teatro), de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais, identificá-los e interpretá-los na apreciação e contextualizá-los culturalmente.												
	ÍNDICE PARCIAL												
	ÍNDICE TOTAL												

Fonte: Adaptado de Salvador (2014).

Figura 3 – Imagem de modelo de planilha dos Saberes em Arte, TAP 5

CÓDIGO	SABERES ARTE	Iº BIMESTRE			IIº BIMESTRE			IIIº BIMESTRE			IVº BIMESTRE		
		AC	EP	C	AC	EP	C	AC	EP	C	AC	EP	C
		0,0 A 2,5	2,5 A 5,0	5,0 A 10	0,0 A 2,5	2,5 A 5,0	5,0 A 10	0,0 A 2,5	2,5 A 5,0	5,0 A 10	0,0 A 2,5	2,5 A 5,0	5,0 A 10
TAP5-A1	Compreende diferentes manifestações de dança, estabelece relações com as vivências sociais cotidianas, construindo pontes entre os diferentes tempos históricos e sociais.												
TAP5-A2	Adquire o desenvolvimento musical, entendendo e praticando os elementos da referida linguagem – ritmo, melodia e harmonia – como meios de expressão e comunicação.												
TAP5-A3	Interpreta e aprecia músicas de variados gêneros e estilos construídos pela humanidade no decorrer de sua história, nos diferentes espaços geográficos.												
TAP5-A4	Investiga e organiza informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (Lei 10.639/03 e Lei 11.645).												
TAP5-A5	Experimenta e conhece materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em Arte (dança e música), de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais, identificá-los e interpretá-los na apreciação e contextualizá-los culturalmente.												
	ÍNDICE PARCIAL												

Fonte: Adaptado de Salvador (2014).

Portanto, as tabelas direcionam saberes a serem cosntruidos pelos estudantes, de modo que estes sejam desenvolvidos, seguindo as orientações dos objetivos de aprendizagem que devem ser cosntruidos no decorrer da construção de cada Saber a ser desenvolvido.

Para isso, saberes e objetivos orbitam em torno do eixo temático no qual a Arte encontra-se inserida. Fanzendo-se imprecindível e necessário que o docente tenha apropriação do referencial proposto no documento Tempo de Aprendizagem (2014) como um todo para que seja capaz de estabelecer uma ação dialógica e propositiva com os dispositivos que o compõem.

Pois, o ensino de Arte na EJA, de acordo com o que está proposto no referencial curricular, Tempos de Apreprendizagem (SALVADOR, 20124), deve possuir uma caráter formativo para com o sujeito que compõe essa modalidade, a fim de que ele seja capaz de atuar na formação de seus sujeitos aprendentes, no intuito de torná-lo protagonista de sua própria história.

4 OS SENTIDOS CONFERIDOS AO ENSINO DE ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Essa seção discorre sobre a importância do ensino de Arte no âmbito da educação formal, no contexto que se refere às múltiplas possibilidades que este ensino confere no desenvolvimento de sentidos e habilidades necessárias para uma formação integral dos seres humanos.

De acordo com o referencial para o ensino da Arte do MEC (1998), a aprendizagem de Arte na escola integra os sujeitos ao desenvolvimento dos múltiplos sentidos observáveis na dimensão concreta, virtual e sensorial do sonho e da realidade. “Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade.” (BRASIL, 1998, p. 20).

Complementa Read (2001) em seu estudo influenciado no pensamento de Platão o qual defende que a Arte deve ser a base da educação, desenvolvendo argumentos na defesa de que a formação artística atua na construção da democracia.

Deste modo, para Read (2001, p.16): “A arte é uma dessas coisas, que como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos em museus e galerias, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos.”. O autor evidencia que a Arte está imbricada na existência e no fazer humano.

Corroborando esse pensamento, Duarte Junior (1991, p. 38) complementa que:

Um fenômeno comum a todas as culturas – das mais primitivas às mais civilizadas, desde as mais antigas às mais atuais- é a arte. A arte do homem pré-histórico, inclusive, é tudo o que restou, integralmente desses nossos antepassados. Qualquer cultura sempre produziu arte, seja em suas formas mais simples, como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas mais sofisticadas, como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização. A arte nos acompanha desde as cavernas.

De acordo com o autor, observa-se que a Arte então se torna para além do processo criativo, o primeiro passo para comunicação humana, mas também pode ser considerada como poderosa linguagem na comunicação. O homem desde as cavernas ao retratar as experiências do seu mundo social, busca compreender, associar, dialogar e contruir símbolos, sinais que lhe permitem significar e transpor, para além de si próprio, as relações entre o sujeito e o meio.

Segundo Duarte Junior (1991), é através da linguagem artística visual, que o homem passa a organizar percepções, classificando e relacionando os eventos que mais tocam aos sentidos humanos. Ao relacionar seu eu com o mundo, a expressão dos sentidos terá um eixo central por toda a linha temporal da Arte.

Para Arouca (2012), a Arte surge como tentativa de se extrair um instantâneo do sentir, quando os signos e símbolos linguísticos são incapazes de apresentar-se integralmente. Através da Arte materializa-se os sentimentos, música, dança, espetáculo teatral, poesia, uma obra plástica, nos remete ou traduz, materializando sentimentos, questionamentos e inquietudes humanas mais profundos.

Assim, Duarte Junior (1991) complementa que a Arte por sua vez não é regida pelas regras convencionais formuladas pela linguagem escrita. Ela se apresenta de maneira diversa, não se remete aos seus significados conceituais, mas dos diversos sentidos do mundo, das experiências que nos toca, burilando o desejo profundo em expressá-las para além do que somos e do que vemos.

Nesse sentido que Read (2013), evidencia que os registros dos movimentos pelo qual a Arte vem se desenhando ao longo do tempo nos mostram que ela não é estática, não se escraviza a códigos, mas que pode ser transgressoras de seu tempo. Sendo o ato criativo subversivo, pois visa à modificação do existente. Para tanto, Read (1972, p.166) elucida que:

Os valores extremos da arte transcendem do individuo, da época e das circunstâncias [...] em certos períodos a arranhará a parede da caverna, em outro erguerá ou ornamentará templo ou catedral, em outro pintará na tela para um circulo limitado de apreciadores. [...] em seguida, nas mutações mais amplas da história, seus esforços ampliam ou diminuem, devido a força que não é capaz de prever e que importa pouco nos valores aos quais ele se apresenta como expoente. Confia, porém, que tais valores se contém entre os atributos eternos da humanidade.

Logo, o autor entende que a Arte convergida para o campo da educação é convertida ao longo do tempo, juntamente com as necessidades inerentes ao mundo do trabalho, as quais são reduzidas ao utilitarismo, não ao criativo, espezinhado pelo fenômeno da industrialização.

Para Read (2013), as tensões que envolvem o ensino da Arte, desde a sua valorização à sua funcionalidade educativa, são intensamente discutidas até os dias atuais. Questionamentos sobre a sua contribuição na formação de um sujeito pleno, reflexivo, criativo, livre e atuante, gira entorno dos pressupostos do que pode se chamar de arte-educação.

Com isso, observa-se que a depender dos propósitos subjetivos de uma proposta curricular, o ensino da Arte pode ser perigoso e alienante quando destinado à ausência do pensar, como mera atividade de distração e lazer ausente de reflexão sobre o sentir, a estética e o questionamento da sua história e o exercício do ato criativo.

Duarte Junior (1991) elucida que quando na experiência estética, os sentimentos entram em consonância com o indivíduo, a fim que possa dar atenção ao próprio sentir, elaborando uma visão de mundo através das reflexões proporcionadas por meio da história da Arte e das relações com o processo civilizador, com obras, símbolos em culturas distintas pelo mundo e leituras estéticas.

Por conseguinte, o ensino da Arte atua de forma significativa na construção de um sujeito reflexivo, questionador de seu tempo e atuante socialmente, o que faz com que a imaginação seja convertida em atuação e protagonismo.

Para Dewey (2010), o ensino da Arte na escola deve proporcionar ao sujeito o direito de conhecer aquilo que não se tem oportunidade em experienciar na vida cotidiana, possibilitando a compreensão das experiências vividas por outros homens. Dewey (2010) destaca que Portinari relata que era capaz de sentir a tragédias dos retirantes, descobrindo sentimentos e sensações, que aproximando a dor do outro perante as situações de negações vividas por aquelas pessoas:

A arte é formadora, muito antes de ser bela. Pois o homem traz em si uma natureza formadora que se exhibe na ação, tão logo a existência é assegurada [...] Quando a atividade formadora opera no que está à sua volta a partir de um sentimento único, individual e independente, despreocupada e desconhecadora de tudo o que lhe é estranho, então nasce a rude selvageria ou sensibilidade culta, ela é inteira e viva (DEWEY, 2010, p. 483).

O acesso aos sentimentos pela Arte atinge variáveis que transitam entre amor, tristeza, fé, questionamento, dor e tantos outros sentimentos dentro desses pressupostos. A experiência formadora através da Arte é “[...] é indispensável para esta união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.” (ZAHAR, 1976 apud DUARTE JUNIOR, 1991, p. 69).

Assim, Alvares (2012) complementa que é por meio do ensino da Arte na EJA, que o educador deverá ser capaz de abranger a aprendizagem para além das dimensões simbólicas, reprodutivistas, e desconectadas com a realidade, palavresca e fútil. Há que considerar os aspectos socioculturais proporcionados pelo ensino da Arte, pois ela está situada num contexto imbricado no processo histórico, social e cultural da formação humana.

Segundo Alvares (2012), ao manter contato com esses pressupostos, o sujeito adquire fundamentos necessários que permitem a compreensão do sentido das transformações operadas ao longo da história com o momento presente. Nesse sentido, Alvares (2012, p. 31), ratifica que: “O conhecimento da história e da arte torna possível a consturção de uma identidade social. Sua prática facilita a contrução da identidade individual”.

O sentido pedagógico do ensino da Arte permite então que outras culturas sejam acessadas e compreendidas, sem que sejamos alienados ao que é próprio e singular das raízes culturais identitárias pertencentes ao nosso mundo.

Entretanto Arouca (2012) propõe que ao transitar pela Arte de outros tempos, considerando os vários povos na condição de agentes educacionais, devemos ser cautelosos, para que não sejamos invasores a serviço da dominação, ou seja, para que não sejamos estimuladores de uma Arte amorfa, inexpressiva e sem vida.

Desse modo, Arouca (2012) complementa que o bojo dos elementos educativos no âmbito do ensino da Arte deve ultrapassar o determinismo reprodutivista, a fim de que não se constitua em um simples treino para formar artistas. Logo, acredita-se na importancia de o ensino de Artes contemplar uma formação sem verdades prontas, que envolve a elaboração de com a visão de mundo imbuída de pressupostos criativos de um sentido para vida.

Para Read (2013), o pensador inglês que deu as primeiras diretrizes para a Arte educação, terminologia criada por ele, indica que esse franco reconhecimento da nova atitude de que a Arte deveria ser interpretada num sentido amplo, o autor defende que:

[...] que deveria se considerada como parte ou parcela de um importante ramo do ensino”. Interpretada segundo esse ampliar sentido se torna uma disciplina na maior importância na verdade, nada no currículo escolar tem um contato mais intimo com a vida. Embora poucas pessoas sejam convocadas a usar sua habilidade artística de alguma moeda, todas são convocadas a fazer uma escolha entre o bome o que é menos bom em termos de forma, cor, arte, bem como a agir, seja como indivíduos seja membro da comunidade, o que afetará seu meio ambiente (READ, 2013, p. 237).

Observa-se que o autor desaprova, “qualquer tentativa de tratar a atividade artística” como partes separadas do currículo” (READ, 2013, p. 239). Ele argumenta que infelizmente para muitas escolas e Arte educadores ela tem um valor vocacional, distorcendo a sua intencionalidade.

Para Read (2013), na Arte a educação, o foco não é o produto obtido, a produção de obras de Arte de excelência, o processo que envolve a criação, o desenvolvimento de uma consciência estética, reflexiva e contestadora, possibilitadora de uma atitude harmoniosa e

equilibrada perante o mundo, ampliando a capacidade de escolha, a fim de que não sejam mais submetidos à imposição dos valores e sentidos sociais.

Por isso, compreende-se que o ensino de Arte na educação não deve significar meramente a inclusão nos currículos escolares, para que não seja apenas mais uma disciplina dentre outras, com funções decorativas, utilitaristas e burocratas. Desse modo, em suas primeiras diretrizes para o campo da arte-educação, o autor propôs;

Deve compreender-se desde o começo que o tenho presente não é simplesmente a “educação artística” como tal, que deveria denominar-se mais apropriadamente educação visual ou plástica: a teoria que enunciarei abarca todos os modelos de expressão individual, literária e poética(verbal) não menos que musical ou auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se educação estética, a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada (READ, 2013, p. 12)

Assim, observa-se que no Brasil o ensino da Arte é extremamente desafiador para os docentes da área, historicamente, o primeiro modelo de educação deixado pelos colonizadores é desprezível quanto às condições existenciais aqui encontrados. Deixou marcas profundas nos moldes educativos brasileiros. As distorções adquiridas de outras culturas geraram aberrações no ensino da Arte nos primeiros séculos.

Para Barbosa (2012), o verdadeiro sentido foi reservado às classes mais favorecidas. Na educação popular, a autora destaca que o ensino por meios da Arte entrou pelas portas do fundo, distorcido e camuflado pelos padrões industriais do desenho. Isto, pois o currículo de Arte voltado à educação popular e à EJA ainda é visto como fábrica de indivíduos mecanicamente adaptados ao trabalho e às exigências de mercado.

Barbosa (2012) assevera que a real necessidade do aluno não são contempladas pelo currículo, os professores atuam como reprodutores de conhecimentos desconectados das vivências desse sujeito, criando um mundo abstrato desarticulado da existência humana dos alunos da EJA. Desse modo, um fosso é instaurado entre o que se teorisa e o que se pratica.

Read (2013) adverte que própria estrutura do sistema educacional é colocada em questão desde o planejamento arquitetônico da escola, políticas curriculares, métodos de ensino, formação docente, avaliação e resultados. A ausência de preocupação com as estruturas escola e cidadão desconecta a promoção de um sistema educacional sobe contornos mais amplos no cenário que contempla as questões sociais.

Neste contexto Read (2013, p. 250) assevera que:

A diferença entre o ideal de cidadania numa democracia livre e o ideal de serviço em um estado totalitário é tão absoluta que, da infância ao período adulto, envolve uma total convergência dos objetivos e métodos educacionais [...]. Por mais que exprimir com palavras nossas crianças, concordamos no lado libertário da luta mundial, que a sociedade deveria ser governada pela lei natural e não pelo dogma de uma determinada raça ou credo: todos concordamos que é possível organizar uma sociedade com base na associação voluntária e na ajuda mútua [...].

É nessa perspectiva que se defende que é por meio do ensino da Arte que o sujeito adulto mediante sua vasta existência cultural e vivências irá dialogar com outras histórias das trajetórias humana, materiais e técnicas, a fim de que, com esse conjunto de possibilidades, inaugurem-se um conhecimento próprio, original e genuíno.

Para tanto as aulas de Arte devem ser capazes de oferecer meios que ainda não foram disponibilizados na história das múltiplas sociedades. Demodo que os alunos da EJA tomem posse de um capital cultural, o qual foi historicamente restrito às classes mais favorecidas. Pois, quando o estudante da EJA desvelar o véu do desconhecido, do que lhe foi negligenciado, ele será capaz de construir um conhecimento através de uma leitura de mundo dialética da realidade não mais unilateral.

4.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE PARA APRENDIZAGEM NA EJA

Essa seção visa discorrer sobre os múltiplos sentidos observáveis que o ensino de Arte deve preconizar no âmbito da educação, compreendendo-se que esta disciplina no que tange a EJA atua em um movimento indispensável à formação das ressignificações das múltiplas identidades que compõem essa modalidade, bem como à ação formadora política e transformadora dos estudantes, a fim de que estes possam atuar de forma crítica e reflexiva no o meio social em que se encontram inseridos.

De acordo com Gohn (2015), a importância da Arte no processo educativo passou ser discutida de forma mais política e pedagógica a partir do século XX. Assim, o educador, ao utilizar-se de suas múltiplas linguagens, passa a utilizá-las para ensinar os jovens a lidar com as diferenças entre si. Deste modo, a autora elucida que “a arte se mostra em um processo dialético com a realidade [...] ela transforma o olhar que deixa de se passivo e torna-se ativo. Seletivo, útil, contemplativo e criador.” (GOHN, 2015, p. 69).

Esses pressupostos no que tange a Educação de Jovens e Adultos no Brasil devem ser considerados como fundamental, pois buscam fazer frente às desigualdades sociais e à exclusão escolar de idosos, adultos e jovens, visto que estes estão cada vez mais presentes nas

turmas de EJA no Brasil. Nesse entendimento, Gohn (2015) ratifica que “a prática artística se torna uma linguagem promotora da identidade”, num caminho que os jovens e adultos como sujeitos socioculturais se percebem e se reconhecem como agente no contexto social.

Nesse sentido, o ensino de Arte na escola torna-se um importante meio para a inclusão destes sujeitos que, por diversos e diferentes motivos, não puderam iniciar ou dar continuidade a seus estudos na educação básica, visto que os alunos que compõem as turmas de EJA têm uma identidade social, cultural, étnica e de gênero demarcada nas situações de exclusão social e negação no acesso e permanência ao processo educativo no Brasil.

Desse modo, Silva (2010, p. 106) destaca que:

O Conhecimento de que estas categorias não são neutras, que carregam significados históricos, sociais e culturais, que representam a história das relações raciais no Brasil, e que, portanto, são usadas como moeda de troca de negociação social, reconhecendo, neste sentido, que a classificação os coloca frente a um *continuum* de cor, sendo referência das relações interpessoais estabelecidas ao longo da vida.

Para Di Pierro (2005), faz-se importante para a EJA promover mais do que uma educação com qualidade, haja vista que é preciso que haja o reconhecimento desse jovem e adulto como importantes sujeitos da educação. A partir disso, esse processo educativo torna-se indispensável para o exercício da cidadania e de uma nova identidade na formação cultural e desenvolvimento do senso crítico do indivíduo da sociedade.

Nessa reflexão, Capucho (2012) nos assevera que a EJA não se reduz apenas a um direito, mas sim se constitui como um dever social que assegura a emancipação e desenvolvimento humano para esses sujeitos, cuja demanda considerável de direitos lhes foi negada ao longo da história, negando a estes a participação na sociedade, enquanto cidadãos ativos, considerando que a “[...] educação, assim é direito de cidadania, mas também é meio de acesso á cidadania” (CAPUCHO, 2012, p. 28).

Coadunando esse entendimento, Gohn (2015, p. 69) pontua que esse universo de sentidos desenvolvidos por meio da ludicidade e criatividade por meio da Arte, promove a “ampliação de seus horizontes no campo da cidadania.”.

Capucho (2012) destaca que esse acesso empondera os sujeitos no exercício da cidadania, criando-lhes condições necessárias para que se reconheçam como autores de sua própria história, assegurando o que orienta a Proposta Curricular para educação de Jovens e Adultos (1997), partindo das formas concretas de viver seus direitos, de maneira peculiar,

respeitando as vivências, o conhecimento, a cultura, à memória, à identidade, à formação e o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Contudo para compreendermos a baixa autoestima identificada nesses alunos, é necessário refletir acerca das condições sociais em que estes se encontram, buscando compreender que as aulas de Arte podem ser espaços oportunos para que esses jovens e adultos desenvolvam a consciência de suas potencialidades, reconhecendo as múltiplas identidades que compõem o espaço escolar, a fim de que eles sejam capazes de compreender que podem ser autores de sua própria história.

A exclusão escolar que permeia esse segmento da educação é uma das formas de negação do direito do jovem e do adulto de conhecer e vivenciar a experiência artística universal, o que é intitulado por Canda (2012) como um tipo de analfabetismo estético, que traduz o não contato ou acesso do indivíduo às diferentes manifestações artísticas. Nesse sentido, a autora adverte que:

Os espaços destinados à produção e fruição artística vêm sendo negados historicamente às classes populares. Por outro lado, consideramos que a formação para a vivência cultural plena incentiva o gosto e a valorização da obra de arte, como conjunto de conhecimentos simbólicos e culturais (CANDA, 2012, p. 16).

Portanto, entendemos que este espaço escolar deve ser capaz de oferecer possibilidades de apreciação e de fruição artística aos alunos da EJA, a fim de que este também tenha acesso e contato com as diferentes linguagens artísticas, possibilitando a experiência no que tange o campo das Artes em sua multiplicidade de percepções sensório-motoras, cognitivas e críticas que o contato com o ensino de arte agrega na formação desses sujeitos.

Canda (2012) salienta que outra condição existencial é que o professor de Arte oportunize aos alunos vivências a respeito da experiência estética, a qual é de fundamental importância para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra significativamente para construção de conhecimento em Arte. Com isso, as vivências no campo da arte ultrapassam o campo do fazer para o âmbito de ações críticas e reflexivas.

Barbosa (2010) orienta que na proposta pautada na abordagem triangular da Arte, o professor deve atuar no ensino de Arte, proporcionando ao estudante a experiência em contextualizar, ler e fazer. Assim, o arte-educador não desenvolve apenas um fazer artístico, mas também capacita o educando para que este seja capaz de desenvolver uma leitura individual e cultural deste fazer.

No final da década de 1980, Barbosa (2010) sistematiza a Teoria Triangular, a qual foi criada com o objetivo de atender às reais necessidades de aprendizagem dos alunos por meio do fazer Arte (criação/produção), da análise ou decodificação (leitura de imagens/apreciação) da obra de Arte e do contexto ou da informação (história da arte/contextualização).

Com isso, ressalta-se a natureza apresentada de forma epistemológica ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações básicas: criação (fazer artístico), leitura da obra de Arte e contextualização.

Nesse sentido, evidenciamos que qualquer “conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 38), além de possibilitar ao professor aplicar tais conceitos no campo da pesquisa.

A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler imagem e validá-la: está leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (BARBOSA, 2008, p. 39).

Para Barbosa (2008), o professor preserva sua liberdade em sua escolha metodológica, porém deve assegurar que o aluno seja capaz de fazer as devidas leituras de obras de Arte, articuladas a interpretação para que o mesmo seja capaz de adquirir criticidade necessária em fruir suas criações pessoais.

Deste modo, a docência na EJA possibilita uma constante reflexão sobre as ações imbuídas nos projetos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula, buscando articular os saberes docentes e discentes na diversidade de leituras do mundo em que estamos inseridos.

O ato de escuta estimula a percepção acerca das necessidades educativas presentes no contexto da EJA, promovendo ações dialógicas constantes e necessárias à docência, pois o diálogo permite uma maior reflexão a qual se constitui em consonância entre educando e educadores.

Nesse contexto, os conceitos de Arte entram em cena como facilitadores, permitindo uma reflexão junto com cada sujeito sobre o mundo e as questões socioculturais pertinente a esses indivíduos.

Assim, Freire (2016, p. 24) nos indica que A “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência entre Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. Para isso, o ensino da Arte deve propor uma produção crítica e reflexiva

que valorize nossas criatividade e identidades, fortalecendo a luta por uma sociedade mais equânime, a qual:

[...] parte também desta percepção lúcida da mudança da natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independente de estarmos conscientes disto ou não. Da mudança em processo, no campo dos costumes, no gosto estético, de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo moral, sobretudo no da sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente necessária nas estruturas de poder na sociedade (FREIRE, 2014, p. 34).

A natureza política das atividades desenvolvidas na realização desse projeto ensina que a Arte na EJA, segundo Freire (2014), deve propor um movimento para além do contemplativo, proporcionando um movimento lúcido de transformação ideológica.

Portanto, o prazer de o educador no ensino da Arte possibilita o despertar do aluno, motivando o interesse em aprender e a troca de experiências de aprendizagem intermediada pela sublime linguagem da Arte.

Logo, os jovens e os adultos se tornam criadores e autores de suas obras. Deste modo, as produções desenvolvidas nas aulas de Arte por esses sujeitos, a fim de torná-los capazes de refletir a realidade sociocultural a que pertencem, pois o homem ao longo da história utilizou-se da imagem para representar a realidade em que está inserido, surgindo então à relação entre Arte e sociedade.

Com isso, o ensino de Arte na EJA amplia o entendimento de que a obra foi um instrumento dialógico comunicativo, por meio do qual esse estudante torna-se capaz de expressar ideias, sentimentos, críticas e percepções da realidade a que pertence. Assim, destacamos que são variados os procedimentos implícitos presentes na elaboração de uma obra “e também inusitados, em especial quando se trata de obras de arte contemporânea, transpondo fronteiras entre as linguagens” (COUTINHO, 2009, p. 179).

Segundo Coutinho (2009), a mediação amplia a interpretação da obra, ou seja, quando o docente agrega novas informações, contribui para a ampliação da interpretação e do entendimento da obra.

Assim, entendemos que proporcionar aos alunos a oportunidade de apreciar e participar de uma exposição de Arte realizada mediante a produção de seus trabalhos contribui para que eles se percebam como autores de suas obras. Nesse sentido, a escola também atuaria como espaço de oportunidade de socialização da Arte, já que:

A escola, na sociedade letrada, é uma instituição voltada para o desenvolvimento do ser individual, quanto para promover o encontro daquilo

que é universal no ser humano. Toda compreensão, por mínima que seja, da expressão artística é uma construção social e histórica. (ALVARES, 2012, p. 44).

Deste modo, Ferraz e Fusari (2010) corroboram que ao desenrolar esses exercícios de análise, comparação e contraposição entre as obras de Arte produzidas mobilizam-se reflexões, ressignificando saberes, alcançando novos conceitos de entendimento no campo da Arte e da sua história.

A fim de ampliar a compreensão dos processos de ensino em Arte, destacamos que a Arte na educação possui um papel importante o qual se constitui em proporcionar aos jovens e adultos, novas experiências, aguçando seus sentidos, para que percebam melhor o meio social há que pertencem. Assim, entende-se que o ensino da Arte estimula a “[...] inteligência e contribui para a formação integral do indivíduo, sem ter o foco na formação artística em si, por essa razão pode-se considerar que a Arte se coloca como um trabalho educativo importante para a dimensão humana” (QUADROS, 2011, p. 55).

Pois assim, a Arte desperta diferentes sensibilidades, pois envolve sentimentos como alegria e tristeza, bem como serve de instrumento de denúncia, criticando acontecimentos sociais ou políticos ocorridos na sociedade.

Entretanto Barbosa (2008) nos adverte que é extremamente importante salientar que não se deve apenas conceber a Arte como expressão da sensibilidade, pois dessa forma o conhecimento em Arte não será totalmente contemplado.

Barbosa (2008) ratifica que o ensino por meio da Arte deve ir além da expressão do sensível, contribuindo plenamente para o desenvolvimento cultural dos alunos da EJA, no que tange o processo de ensino e aprendizagem. Corroborando com a autora, Read (1987) complementa que a Arte é vista como linguagem, expressão, construção e conhecimento.

Todavia faz-se importante descobrir que conhecimento em Arte advindo do aluno é um pré-requisito para o ensino na educação de jovens e adultos, haja vista que estes estudantes possuem experiências diversas as quais já estão registradas em sua formação e experiências de vida, por isso devem ser consideradas e agregadas na constituição curricular voltada para EJA em todas as áreas do conhecimento.

Este aparato de conhecimento que diz respeito às vivências desses alunos se mostra relevante para desvelar as experiências artísticas e estéticas eles trazem para o contexto da sala de aula. Deste modo, o docente deve ser capaz de contemplar e validar esse conhecimento prévio a fim de: “organizar aulas que possam abordar atividades que envolvam o fazer artístico e a análise das produções em arte.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 12).

Portanto, é importante destacar que o conhecimento em Arte não deve estar reduzido ao aprendizado das linguagens artísticas deslocado do fazer, da experimentação e da informação da história da Arte, ou seja:

Quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas Artes Visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinhas corresponde à epistemologia da arte (BARBOSA, 2012, p. 33).

Todavia é necessário que esse conhecimento seja relacionado ao aprendizado das manifestações artísticas baseadas nas dimensões que envolvem a leitura, o fazer e a contextualização, pois construir conhecimento em Arte envolve compreender estilos artísticos, artistas, materiais e procedimentos técnicos utilizados ao longo da história da Arte. Assim, o aluno da EJA será capaz de aprender, perceber, refletir, analisar e distinguir o mundo sensorial, iconográfico e imagético à sua volta, ampliando a sua capacidade de interpretação da realidade.

As multiplicidades de representações da Arte no meio social suscitam e influenciam na concepção de jovens e adultos em relação ao ensino de Arte, pois os alunos estão contidos numa sociedade imagética, impregnada de diferentes linguagens que invadem suas casas, trabalho, estando presentes em todos os lugares, comunicando diversas informações.

Destarte, o poder de representação que os estudantes possuem influencia os conceitos de Arte adquiridos por eles. Ao chegarem à escola, os alunos trazem estes entendimentos pré-formulados, de acordo com as experiências vividas mediante a cultura visual. Nesse sentido, a imagem em suas múltiplas facetas liga-se diretamente ao ato de comunicar-se com o outro, transmitindo informações e experiências individuais ou coletivas.

Partindo desse pressuposto, a Arte assume importante papel social, por se destacar como a linguagem que mais expressa e transmite informações e sentidos às pessoas. Com isso, o ensino de Arte na EJA, dentro do currículo escolar, deve se diversificar entre teoria e prática.

Nesse contexto, o ensino de Arte deve estar articulado entre o ler e o fazer, pois é preciso ter como premissa o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos alunos, a fim de aguçar a leitura estética. Barbosa e Cunha (2010) apontam que para isso o propósito das aulas de arte não deve estar pautado na capacitação do aluno em desenhar bem ou realizar determinado trabalho artístico perfeitamente, mas nele habilitar sua capacidade cognitiva, estética e cultural.

Iavelberg (2003) ratifica que se faz necessário possibilitar ao jovem e ao adulto o aprendizado e o conhecimento acerca da Arte. Sendo assim, é possível ensinar a gostar e aprender Arte, mediante a própria Arte. Tal experiência artística promove melhores condições da vida humana no meio natural e social. Para que isso ocorra é preciso que o estudante da EJA tenha oportunidade de fazer experimentações artísticas, a fim de que possa aprender e conhecer a Arte pela prática e leitura, e não apenas por meio da contemplação.

No processo de ensino para a aprendizagem em Arte, evidencia-se que experiência estética através produz conhecimento. Assim, Quadros (2013) elucida que o saber artístico possibilita experiências cognitivas ao longo da vida, mostrando-se relevante para o conhecer e o entender artístico, de modo que ela seja capaz de atuar significativamente na formação dos jovens e adultos que compõem as turmas de EJA.

Compreende-se a importância do processo de ensino para aprendizagem em Arte desses sujeitos perpassa por uma docência mediadora na construção do conhecimento em Arte. Porém elucidamos que essa mediação perpassa por uma formação ampliada no que tange os estudantes da EJA, pois a mediação do conhecimento nesse processo de ensino nas classes dessa modalidade é de fundamental importância para ampliar o conhecimento em Arte.

Nesse contexto, ratificamos que para que a aprendizagem desse aluno seja alcançada, compreende-se que o professor é um dos responsáveis por esse processo de formação da aprendizagem no aluno, por isso sua mediação deve estar bem fundamentada no âmbito teórico o qual envolve o currículo, a Arte e EJA, a fim de que este seja capaz de organizar, elaborar, analisar, apresentar e discutir os diferentes procedimentos artísticos.

Portanto, todos merecem ter acesso e contato com a Arte no âmbito universal, não devendo estar restrita à formação de uma minoria. A disciplina de Arte deve proporcionar a todos os indivíduos condições de compreenderem e interagirem no meio social em que vivem, para que eles possam conhecer, reconhecer, ampliar e acessar novas e diferentes linguagens e culturas.

Assim, o jovem e o adulto são capazes de construir o conhecimento em Arte por meio do que leem e do que produzem, pois se pressupõe que a Arte na educação deve atuar como transgressora. Para Arroyo (2000, p 149), as “[...] transgressões expressão as vontades de soltar o olhar que se prende. Elas acontecerão enquanto o olhar que prende andar solto o olhar que solta andar preso”.

Nesse sentido, Fritzen e Moreira (2011) complementam que sem essa transgressão a relação ente a educação e a Arte, estarão submetidas ao serviço da outra, logo, quando negando

que ambas devem dialogar na construção de um processo formativo para com os sujeitos aprendentes no intuito de “compreender os processos de apropriação para que se ofereçam oportunidades significativas de experiências estéticas de caráter dialógico”. (FRITZEN; MOREIRA, 2008, p. 34-35).

Logo, a Arte caminha no favorecimento de uma educação que “tem sua própria dimensão de afirmação e negação, uma dimensão que não se pode ordenar relativamente ao processo social de produção.” (MARCUSE, 2016, p. 29). Nessa lógica, o ensino de Arte no que diz respeito à EJA deve operar numa lógica que prepare esses estudantes para uma percepção de mundo autônoma e empoderada.

5 TRILHAS INVESTIGATIVAS: ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS DA PESQUISA

Essa seção apresenta a escolha acerca da abordagem, metodologia e dispositivos de análise utilizados nos caminhos trilhados para a pesquisa de campo, a fim de evidenciar os pressupostos estabelecidos no cerne central desse estudo o qual está pautado em entender qual a compreensão que os docentes de Arte da EJA II da RMES possuem acerca do Referencial Curricular Tempos de Aprendizagem (2014). Apresentando também os objetivos estabelecidos para que essa investigação fosse exitosa no que tange o objeto apresentado.

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para este fim, optamos por uma pesquisa qualitativa, pois coaduna com a natureza do objetivo, pois se trata de uma análise descritiva, baseada em estudos voltados para o campo da EJA, assim como para o Currículo, Referencial Curricular da RMES, Arte, formação docente. Quanto aos aspectos instrumentais, evidenciamos que para este estudo buscou-se como caminho metodológico o estudo de caso.

Deste modo, Lüdke e André (1986) expressam que a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas que têm o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa permite que haja um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. No que tange os dados coletados, é possível descrever os sujeitos, as situações e os fatos relevantes que permeiam os *lôcus* de pesquisa.

Nesse âmbito, Lüdke e André (1986) defendem que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema consiste em verificar como ele se manifesta em seu ambiente, nos procedimentos e nas alterações do cotidiano.

No que tange a análise de dados tende a seguir o processo indutivo, o pesquisador tende a precisar melhor o foco encontrado à medida que o estudo se desenrola.

Este estudo objetivou análises sobre a questão: Qual o entendimento dos professores de Arte acerca da proposta curricular dos Tempos de Aprendizagem (2014)?

Para tal, salienta-se que essa pesquisa foi realizada nas escolas públicas da rede municipal em Salvador (BA), na Gerência regional de Itapuã nas escolas a qual possuem a modalidade da EJA II, com os professores de Arte nesse segmento.

5.2 CONSTRUINDO O ESTUDO DE CASO

O método aplicado nesta pesquisa visa instrumentalizá-la com base em um estudo de caso que considera a necessidade de aproximação direta do pesquisador com o objeto de estudo, da delimitação do *lócus* Professores de Arte da Rede Municipal de Salvador e da possibilidade de reconstrução dos processos observados e colhidos durante esse estudo.

Para Ludke e André (1998), o estudo de caso possui características fundamentais como a boa delimitação, com objetivos e proposta claramente definidos ao longo do estudo, deve-se primar pelo *víeis* original cujos interesses são específicos ao universo pesquisado. Assim, este estudo busca descobrir e enfatizar a interpretação do contexto, retratando a realidade dos docentes envolvidos nessa pesquisa de forma ampla, representando diferentes pontos de vista em dada situação, uma vez que: “É sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (LUDKE; ANDRÉ, 1998, p. 17)

Os autores estabelecem que o estudo de caso permite um detalhamento mais amplo do objeto pesquisado, fornecendo uma unidade dentro de um contexto totalitário, como também uma análise mais aprofundada daquilo que se pretende investigar, visto que: “[...] o estudo de caso pode se usado em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (LUDKE; ANDRÉ, 1998, p. 17)

Ludke e André (1998) ainda defendem que o estudo de caso nos possibilita a investigação do fenômeno educacional no contexto natural; permite o contato direto do investigador com os eventos e situações investigadas; indica e descreve ações e comportamentos; capta significados, analisa interpretações, compreende e interpreta linguagens; estuda representações, sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias em que se manifestam.

Nesse contexto, nos baseamos nesta metodologia, a fim de respaldar sobre o entendimento do fenômeno dentro do contexto escolar e de uma perspectiva qualitativa. Para tal, adotamos a coleta de dados a partir dos seguintes recursos: questionário e entrevista aberta. Pois, as entrevistas favorecem a reconstrução e os processos cotidianos do docente em sua prática curricular.

Para esse processo, foram obtidos documentos a fim de respaldar os instrumentos que subsidiaram a pesquisa e o referencial teórico. Na medida em que os dados foram coletados permitiram a interpretação e uma análise mais sistematizada sobre o fenômeno.

A partir do que foi expresso, para este momento, ratificamos que o método mais apropriado para esta pesquisa foi o estudo de caso, pois ele “[...] é utilizado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos, individuais, grupos, organizacionais sociais, políticos, e relacionados.” (YIN, 2015, p. 4).

Em virtude da necessidade de aproximação direta do pesquisador com o objeto de estudo, da delimitação do *lócus*, professores de Arte, no que tange um fenômeno grupal, da rede Municipal de Salvador e da possibilidade de reconstrução desses processos por meio de uma observação participativa pertinente para o propósito da pesquisa, visto que:

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo o estudo de caso permite que os investigadores foquem em um “caso”, e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como um estudo de ciclos individuais de vida, o comportamento de pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações interrelacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2015, p. 4).

Assim, observamos que os processos metodológicos e a práxis pedagógica aplicada em sala, considerando os resultados apresentados, estão ajustados pela adequação ao perfil social da unidade de ensino a que se destina, mediante o entendimento, a formação, o contexto escolar e acompanhamento pedagógico experienciado dentro das unidades escolares, os quais evidenciam entendimentos diversificados e singulares para a pesquisa.

Entende-se que estudo de caso contempla essa pesquisa por ser inerente a uma pesquisa qualitativa ou mesmo quantitativa, sendo que sua principal característica coaduna com o nosso propósito em estudar um acontecimento, o fato em específico.

Lüdke e André (1986) discutem que os estudos de caso se desenvolvem em três fases: a primeira exploratória ou de definição dos focos de estudo, a segunda coleta de dados ou de delimitação de estudos, e a terceira análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Na fase exploratória, recorreremos a referências que estabeleçam relação com objeto de estudo tentando captar a essência do contexto apresentado. Nesta fase também, enquanto pesquisadores, especificamos as questões ou pontos de vista críticos estabelecendo os contatos iniciais para entrada em campo, localizando os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.

Partindo desses pressupostos, para obter um quantitativo equânime de partícipe dentre a divisão dessa rede de escolas no âmbito das Gerencias regionais, a fim de obter um panorama mais completo dessa realidade docente, contatamos com o recorte de uma das

Gerências Regionais (GRE), contando com o quantitativo totalitário de docentes pertencentes a essa gerência.

Ratificamos que fizemos o filtro de acordo com o quantitativo de unidades escolares pertencentes à GRE de Itapuã. Ressaltamos que a rede municipal de ensino de Salvador está composta por um número significativo de escolas, abarcando um total de 433 unidades que oferecem desde a creche ao ensino fundamental I e II, dentre a modalidade da educação de jovens e adultos. Como nosso objeto de estudo encontra-se no campo da EJA II, realizamos um filtro que resultou no quantitativo total de 76 escolas, nessa rede de ensino para essa modalidade pesquisa.

Na segunda fase, a coleta de dados deu-se de forma sistemática, por meio de pesquisas desenvolvidas no sistema eletrônico da Rede Municipal de Ensino de Salvador, considerando o quantitativo de docentes que compõem as 10 unidades escolares que atendem ao segmento EJA II nesta GRE de Itapuã.

Lüdke e André (1986) apontam a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte como crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

Na terceira fase, no processo de análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório, concentramo-nos em juntar informações necessárias, analisá-las, relatá-las e tornando-as acessíveis a todos os participantes e informantes do processo da pesquisa.

As características fundamentais apresentadas neste estudo de caso são: primeiro, a visão das múltiplas descobertas, nesta o investigador se mantém permanentemente atento a novos elementos que emergiram de forma relevante durante o estudo.

Através deste estudo de caso, procuramos apresentar as diferentes vozes e os divergentes pontos de vista presentes numa situação social, ou seja, quando o objeto ou situação estudada pode suscitar opiniões conflitantes. Assim buscamos evidenciar para o estudo essa diferença de opiniões, revelando ainda possivelmente seu próprio ponto de vista sobre a questão.

Desse modo, os relatos desenvolvidos nesta estratégia de pesquisa buscaram utilizar uma linguagem de forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa, a fim de extrair múltiplas facetas da compreensão desse educador sobre a questão pesquisada.

Portanto, utilizamos o estudo de caso, a fim de descrever quais são as ponderações, as necessidades, os questionamentos e as reflexões despertadas pelos professores de Arte da EJA II na rede municipal de ensino de Salvador.

Logo, o estudo de caso possibilitou evidenciar mediante o processo investigativo os dados importantes quanto ao seu objeto de estudo que são os professores de Artes da EJA II da GRE de Itapuã, considerando as situações e experiências vivenciadas no contexto escolar por meio do referencial do documento Tempos de Aprendizagem (2014).

Para tanto, aplicamos um questionário e uma entrevista aberta para coletar os dados acerca do entendimento e reflexões sobre a política curricular dos tempos de aprendizagem, do caminhar pedagógico, da faixa etária dos docentes, linguagem que leciona, da comunidade em que estão inseridos da qual trazem suas marcas socioculturais e filosóficas.

O percurso metodológico desenhado nos caminhos investigativos prossegue concomitantemente com o objetivo geral proposto e apresentado na pesquisa. Acreditamos que, a partir desta investigação, identificamos como os docentes da EJA II da Rede Municipal de Salvador compreendem a política curricular vigente.

Evidenciamos que a concepção acerca do referencial curricular Tempos de Aprendizagem (2014) orienta a docência sobre a importância da articulação entre conhecimento e apropriação, assegurando a sua promoção para o bom discorrer entre o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as elucidações das percepções dos professores de Arte visaram compreender a realidade vivenciada por eles, no que tange os desafios e as possibilidades na materialização da proposta curricular Tempos de Aprendizagem (2014) da RMES.

5.3 O CENÁRIO DA PESQUISA

Consideramos, assim, de extrema relevância traçar as características presentes no cenário em que atuam os sujeitos curriculantes envolvidos nesse estudo, especificando como foi implementada e como transcorre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Salvador.

Essa pesquisa de campo ocorreu no município de Salvador, com os professores de Artes que atuam nas unidades escolares da Gerência Regional de Itapuã, na qual procedemos à observação de fatos e de fenômenos com a devida postura ética, no sentido de recolher os dados necessários. Assim, buscou-se compreender os mais diferentes aspectos da realidade na proposta a ser pesquisada. Como qualquer outro tipo de pesquisa, a de campo partiu do levantamento bibliográfico e das observações empíricas.

O município de Salvador é a capital do Estado da Bahia, localizado na região Nordeste, possui, segundo o censo³ de 2017, estimadamente, 2.953.986 pessoas. Historicamente, é considerada a primeira capital do Brasil. Compõe um rico cenário, que dialoga com as diversidades de heranças étnicas e culturais do seu processo histórico cultural e formação social.

Segundo dados coletados no próprio site da Secretaria Municipal de Educação do Município (SMED), a Rede de ensino da capital baiana possui 433 escolas, com 143 destinadas a EJA. Dessas 143 unidades, apenas 76 possuem a modalidade de ensino EJA II, que corresponde ao fundamental II, cenário central dessa pesquisa. Tais dados estão dispostos na imagem abaixo:

Figura 4 – Total de escolas por Regional de Educação

CRE	Quantidade
01 - CENTRO	42
02 - CIDADE BAIXA	28
03 - SAO CAETANO	40
04 - LIBERDADE	26
05 - ORLA	38
06 - ITAPUA	57
07 - CABULA	48
08 - PIRAJA	33
09 - SUBURBIO I	38
10 - CAJAZEIRAS	47
11 - SUBURBIO II	36
Total de Escolas:	433

Fonte: Adaptado de Salvador (2018)

Dessa forma, observa-se que a figura 4 evidencia a divisão das 433 escolas, distribuídas por meio das 11 Gerências Regionais (GR'S)⁴, sendo que cada uma delas abarca um número de escolas, conforme apresentado e descrito na figura 5, de modo que os dados apresentados sejam compreendidos no que tange sua disposição do quantitativo das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **População**. 2017, v. 4.3.8.14.1. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em: 03 fev 2018.

⁴ Prefeitura de Salvador. **Portal da Educação**. 2018. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br> Acesso em: 03 fev 2018.

Figura 5 – Imagem do Sistema de Gestão com dados de atendimento por segmento educacional

RELATÓRIO DA EDUCAÇÃO "QUANTIDADE GERAL DE TURMAS POR REGIONAL"

Fonte: Sistema de Matrícula / Periodicidade: Imediata

Mostrando 25 registros Pesquisa:

CODIGO_GRE	NOME DA GRE	CRECHE	PRÉ ESCOLA	FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II	EJA I	EJA II
01	CENTRO	42	75	295	74	37	26
02	CIDADE BAIXA	29	48	171	30	15	17
03	SAO CAETANO	35	65	301	68	47	33
04	LIBERDADE	45	50	175	23	8	12
05	ORLA	38	65	286	37	52	30
06	ITAPIUA	71	119	459	112	44	39
07	CABULA	37	104	448	73	100	47
08	PIRAJÁ	29	65	296	50	17	23
09	SUBURBIO I	36	80	337	72	37	36
10	CAJAZEIRAS	69	104	401	54	72	34
11	SUBURBIO II	53	65	267	43	29	19
CODIGO_GRE	NOME DA GRE	CRECHE	PRÉ ESCOLA	FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II	EJA I	EJA II

Fonte: Adaptado de Salvador (2018)

O panorama apresentado na figura 5 apresenta as subdivisões sobre o quantitativo de turmas, demonstrando o quantitativo de escolas abarcadas pelas Gerências Regionais (GRE), destacando as suas subdivisões por segmento. Ressalta-se que o recorte deste estudo destina-se à modalidade da EJA II, pertinente à GRE Itapuã.

Evidencia-se que dentre deste quantitativo de unidades escolares pertencentes às gerências regionais é composto por um quadro de docentes distribuídos entre as áreas de Linguagem voltadas para o ensino de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, o recorte do quantitativo da lotação desses professores encontra-se disposto, segundo o panorama apresentado por meio das figuras 6 e 7:

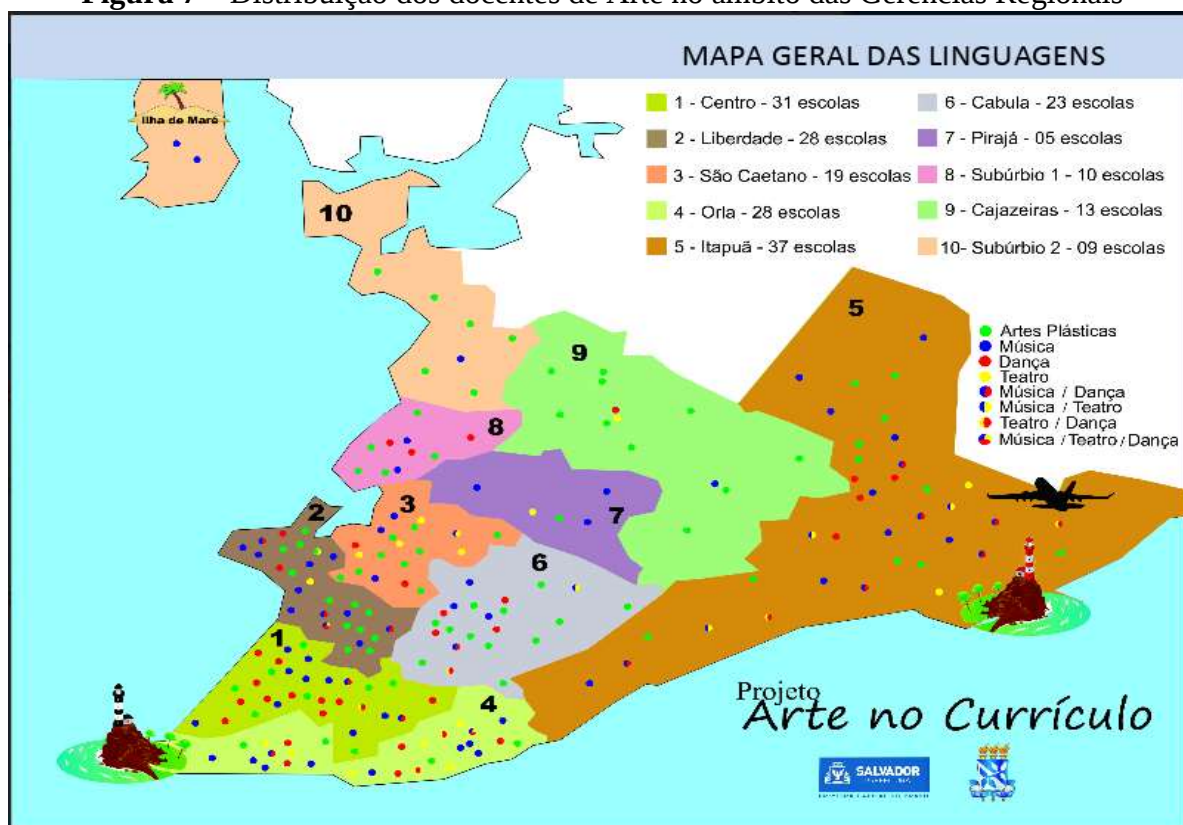
Figura 6 – Professores de Arte da Rede

2015		2016	
PROFESSORES DA REDE		PROFESSORES NOVOS NA REDE	
DANÇA	49		
TEATRO	66		
MÚSICA	42		
SUBTOTAL	157	SUBTOTAL 2015	157
		ARTES PLÁSTICAS	175
		TOTAL	332

Fonte: Adaptado de Salvador (2018)

Pode-se observar na figura 6 um panorama do quantitativo de professores de Arte que corresponde à modalidade do ensino das áreas de linguagens descritas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Salvador. Assim, pode-se perceber que os professores de Artes Visuais formam um quantitativo maior das vagas destinadas à modalidade de ensino de Artes. Os mapas a seguir apresentam a distribuição desses docentes no âmbito das Gerências Regionais:

Figura 7 – Distribuição dos docentes de Arte no âmbito das Gerências Regionais



Fonte: Adaptado de Salvador (2018)

Com base na figura 7, pode-se observar a distribuição do campo docente da disciplina de Artes dentre das unidades escolares, a partir do entendimento de quais Gerências Regionais possuem um maior número de professores que atuam nessa modalidade de ensino de Artes. Apesar de este panorama nos dá uma visão geral do quantitativo de professores por unidade escolar, não é possível identificar o quantitativo específico de professores que atuam na EJA II.

O recorte dos dados demonstrados na figura 8, relacionam o número de escolas participantes desse estudo, bem como o quantitativos de professores de Artes dessas unidades escolares, sendo que o nome dessas escolas foram suprimidos por questões éticas.

Figura 8 – Escolas de EJA II da Gerência Regional de Itapuã

Escola
:: 0603 - INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR
:: 0604 - ESCOLA MUNICIPAL
:: 0622 - ESCOLA MUNICIPAL
:: 0609 - ESCOLA MUNICIPAL
:: 0653 - ESCOLA MUNICIPAL
:: 0643 - ESCOLA MUNICIPAL
:: 0621 - ESCOLA MUNICIPAL
:: 0642 - ESCOLA MUNICIPAL
:: 0656 - ESCOLA MUNICIPAL
:: 0628 - ESCOLA MUNICIPAL

Fonte: Adaptado de Salvador (2018)

Esta figura apresenta o cenário de estudo no qual foi desenvolvida essa pesquisa. Assim, observa-se o quantitativo de 10 escolas que estão envolvidas no âmbito dessa investigação. Vale destacar que uma dessas unidades acabou isenta em virtude de essa escola ser o universo de atuação da pesquisadora, em função de questões éticas.

5.3.1 Contexto da EJA nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador

O Sistema Municipal de Ensino (SME) de Salvador implementou a modalidade da Educação de Jovens e Adultos a partir da Resolução nº 011 de 21 de dezembro de 2007, então aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), “que dispõe sobre a estrutura curricular, a organização pedagógica e a seguridade do direito subjetivo público obrigatório, dos jovens e adultos ao ensino fundamental” (SALVADOR, 2007, p. 1).

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), aprovado no ano de 2009, válido até o ano de 2018, aponta que a EJA do Município de Salvador no âmbito educacional, apresenta o analfabetismo como um grave problema para a cidade. Como atividade emergencial na diminuição dos altos índices de analfabetos e/ou fora da escola no município de Salvador, o poder público municipal vem propor, através de seu PME, metas bastante específicas para a EJA as quais estão apresentadas no PME (2009).

Contudo essa modalidade de ensino passa a ser ofertada na rede municipal de ensino, sendo sustentada pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996).

Após intenso debate presente em suas especificidades, emergem necessidades de diretrizes próprias, a fim ratificar sua importância. Nesse contexto, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / CEB, nº11/2000 impulsiona a Prefeitura da cidade de Salvador a iniciar uma série de resoluções voltadas ao cumprimento das orientações exigidas pela referida lei.

Para tanto, a RME de Salvador institui através da Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02/98 o estabelecimento de orientações normativas iniciais para que sejam adaptadas ao Sistema Municipal de Ensino no ano de 1998.

Este documento é de suma importância, pois estabelece em sua proposta uma diferença entre a oferta do ensino fundamental, a modalidade regular, Educação Especial e a de Educação de Jovens e Adultos que até então era considerada como uma proposta de ensino, na qual deveria ser ofertado o turno noturno como via compensatória, assim descrita: “[...] O ensino noturno será oferecido aos jovens e adultos de forma acelerada” (SALVADOR, 1998, p. 1).

Entretanto durante esse período as proposições curriculares que envolviam a EJA, estavam longe de ter diretrizes próprias. As normativas curriculares ainda eram regidas pelo ensino diurno utilizando seus regulamentos e propostas pedagógicas seguindo as orientações da LDB 9394/96.

No contexto desta modalidade de ensino, a proposta curricular que a envolve deve contemplar um público cuja maioria é constituída de pessoas que tiveram passagens interrompidas pela escola, dentre elas muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular. Outro público que compõe esse seguimento engloba os idosos que nunca frequentaram escola, ressaltando um sentimento de inferioridade pela condição de analfabeto, superdimensionado o status de excluídos dentro da sociedade vigente.

Todavia, o desafio pedagógico que envolve as práticas curriculares exalta a necessidade de uma ação consciente de que a Educação de Jovens e Adultos impõe: “garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional, o acesso à educação formal e à cultura letrada, de modo que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura”. (BRASIL, 1998).

De acordo com a legislação vigente e as Diretrizes Municipais, ficaram estabelecidas a obrigatoriedade e a responsabilidade do Município na oferta da EJA, a qual passou a ser denominada Ensino Fundamental Noturno I e II (BAHIA, SMEC, 2001).

A partir dessas diretrizes o ensino Fundamental Noturno I da rede Municipal de Salvador, funcionava então com professores polivalentes em sistema de ciclos, denominados

PEB I e PEB II. Cada ciclo era composto de dois anos. Porém o aluno demonstrando as habilidades necessárias, regulamentadas nos marcos de aprendizagem, poderia ser avançado obtendo aprovação automática do 1º ou 3º anos do ciclo, para o ano subsequente, desde que permaneça na mesma unidade escolar até que venha concluir o ano letivo em curso (BAHIA, SMEC, 2001).

Caso houvesse reclassificação, o aluno não poderia ser transferido da escola ao decorrer do ano letivo. Essa reclassificação está regulamentada pela LDB nº 9394/96, no artigo 23, e pela Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 002/98, com publicação no diário oficial do Município, de 15/12/98 (SALVADOR, 2004, p. 19). No exposto, o aluno poderia concluir os dois ciclos referentes ao Ensino Fundamental I, em 2 ou 4 anos, dependendo do desempenho escolar obtido.

O Ensino Fundamental II, segmento no qual esta pesquisa está pautada, funcionava no sistema de seriação, havendo reclassificação a depender do desempenho escolar do aluno ao decorrer do ano letivo, com base na mesma LDB, artigo 23. Os professores pertencentes a esse segmento até os dias atuais devem possuir formação específica, acordado com a disciplina que leciona.

Outro documento, denominado: Linhas de Ação Quadriênio - 2001/2004 regulamenta as metas da rede municipal de ensino, ressaltando o seu compromisso com o Ensino Fundamental Noturno e a formação continuada de Professores do referido segmento. É importante ressaltar que o interesse do presente estudo se limita ao Ensino Fundamental Noturno II, 6º ao 9º ano, num recorte a proposta curricular e o ensino de arte nesse seguimento, por conta da experiência e das inquietações já expostas, diante do referido contexto de ensino.

Contudo, é através da Resolução do CNE nº 01/2000 que se implementam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que visa ratificar a obrigatoriedade tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares previstas e prescritas para este segmento, pois, no ano de 2007, o SME, institui proposta curricular denominada Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA).

A proposta dessa organização, para a EJA na RME, discorre sobre as diretrizes específicas, descritas na Resolução nº 11 de 21 de dezembro de 2007 (SALVDOR, 2007), sendo aprovada pelo Conselho Municipal de Educação visando instituir a oferta da modalidade um desenho com contornos de caráter específico.

No presente contexto, a proposta apresenta-se para além das diretrizes indicadas através da política curricular implementada. O modelo de matrícula, diagramação da carga

horária, disposição das disciplinas, dimensiona a oferta que deixa de ser seriada com duração de quatro anos que passa a ser de dois anos, promove uma distribuição das disciplinas em blocos que deveriam ser cumpridas semestralmente, intituladas como áreas de conhecimento.

A dificuldade instaurava-se por conta da maioria das disciplinas serem contempladas em um único semestre ao decorrer dos dois anos, gerando conflitos na gestão curricular por conta dos sujeitos curriculantes, pois se fazia necessário adequar os conteúdos exigidos para quatro anos em apenas um semestre. A disciplina de artes nesse período apresenta-se num contexto de precariedade e reducionismo curricular por conta da síntese prescrita na proposta do SEJA.

A elaboração do documento intitulado “Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para educação municipal” realizado pela SMED (2007) apontam diretrizes curriculares que visa regulamentar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos da RME.

É nesse contexto que a concepção de currículo utilizada para este documento entende que logo, a concepção de “[...] currículo que materializada neste documento reflete a concepção de produção do conhecimento como síntese de processos dotados de intencionalidade e frutos de interações que envolvem subjetividades, dinâmicas e historicidade” (SALVADOR, SMEC, 2007, p. 7).

Partindo desse cenário, referendamos que o estudo das políticas curriculares implementadas na RME de Salvador, especialmente no atual referencial do documento Tempos de Aprendizagem, será realizável a partir dos princípios metodológicos conferidos aos sujeitos curriculantes que desenvolvem em sua prática as relações entre teoria e prática, a fim de que sejam capazes de operacionalizar e fortalecer a permanência e o sucesso do aluno da EJA no contexto escolar. Após tais descrições acerca do cenário que envolve a pesquisa, nos debruçaremos em traçar as delimitações dos sujeitos participantes e suas caracterizações.

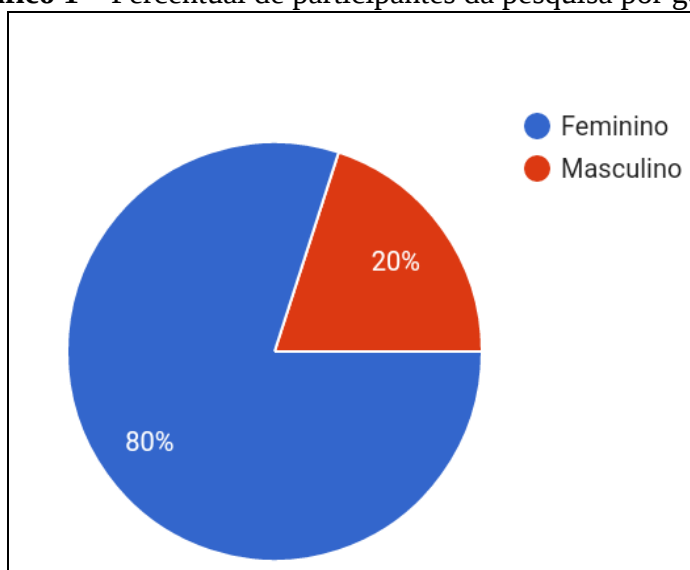
5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS CURRICULANTES DA EJA

Os dados que envolvem o quantitativo das escolas da Rede Municipal de Salvador, bem como os recortes no que tange a GRE Itapuã, quantitativo dos docentes da EJA II foram coletados inicialmente junto ao Site da SEMED, a Universidade Federal da Bahia, na figura de professora doutora Bethe Rangel, através do projeto “Arte no Currículo” que forneceram

as informações percorridas nos caminhos trilhados no campo dessa pesquisa, especificamente nessa seção.

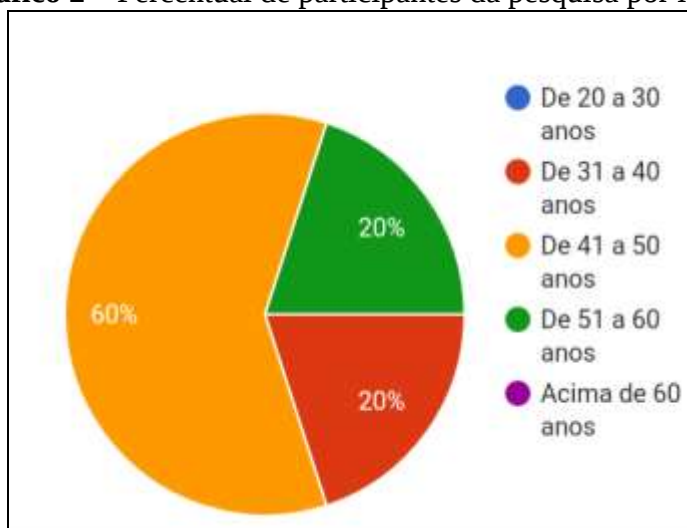
Desse modo, ao decorrer do estudo, na aplicação da primeira etapa do questionário, identificamos que a maioria desses docentes participantes da pesquisa é do gênero feminino e está na faixa etária de trinta aos quarenta anos de idade, de acordo com os dados coletados apresentados nos gráfico 1 e 2:

Gráfico 1 – Percentual de participantes da pesquisa por gênero



Fonte: Autoria nossa (2017)

Gráfico 2 – Percentual de participantes da pesquisa por idade



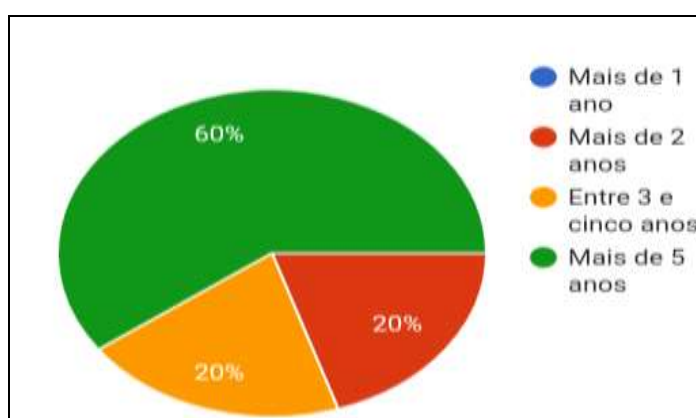
Fonte: Autoria nossa (2017)

Alguns dos professores envolvidos no cenário desse estudo destacam que já possuem mais de cinco anos de profissão, sendo que alguns destes docentes relatam que já passam dos

vinete anos de profissão. Nesse sentido, entendemos que o corpo docente da EJA II na RMES é composto, majoritariamente, por profissionais jovens experientes no magistério, contudo evidencia-se que estes ainda mantêm a ideia de importância da formação contínua, uma vez que entendem que este processo formativo é importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

No gráfico 2, é possível observar o tempo que estes educadores atuam na modalidade de ensino da EJA:

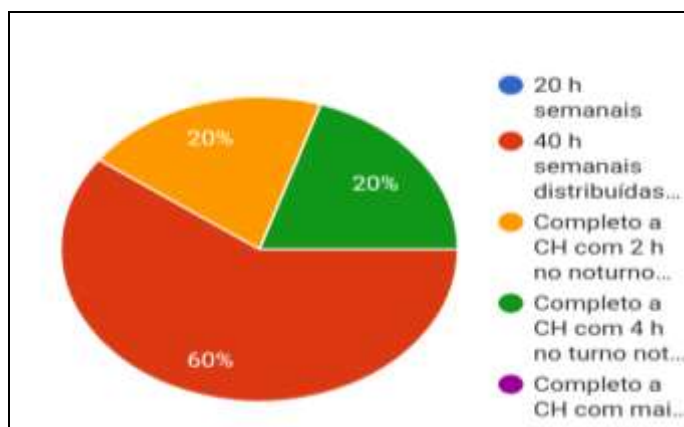
Gráfico 3 – Tempo dos participantes da pesquisa de atuação da EJA na RMES



Fonte: Autoria nossa (2017)

A partir do gráfico 4, evidenciam-se que há entre os professores relatos de cargas horárias extensas de trabalho, durante o diurno, em média 40 horas semanais, sendo que muitos acumulam até sessenta horas entre os turnos diurno e noturno, o que se torna um obstáculo na busca pela formação continuada, visto que seja esta formação presencial ou EAD demanda tempo para estudo.

Estes docentes relatam que uma das possibilidades mais viável para que de fato haja um investimento no processo formativo, é a formação em serviço, pois será possível articular a atuação em sala com esta formação contínua.

Gráfico 4 – Carga Horária dos participantes da pesquisa na RMES

Fonte: Autoria nossa (2017)

Porém, no intuito de aprofundar o entendimento sobre o contexto que envolve os sujeitos dessa pesquisa, considerando como se dá o ingresso desses docentes nessa rede de ensino e a atuação do professorado nessa rede de escolas de Salvador, recorremos a um breve relato histórico que contextualiza a inserção desses docentes de Arte nessa rede municipal de ensino.

A cidade de Salvador está entre os primeiros municípios, sendo um dos pioneiros na implantação do processo seletivo para professores, contemplando as áreas de conhecimento artísticas sugeridas pelo PCN de Arte (1998), sendo que o acesso ao cargo de docente se dá através de concurso público.

O primeiro concurso realizado pela RME, voltado para o ensino de linguagens artísticas ocorreu no final da década de 1990. As informações obtidas sobre este concurso são de caráter informal, visto que são relatos orais de algumas pessoas que vivenciaram indiretamente esse momento.

Não foram encontrados dados específicos do quantitativo de profissionais que foram empossados na ocasião, visto que não constam dados de concursos da prefeitura no Site da Secretaria Municipal de Gestão (SEMGE). Após este concurso, foram realizados mais dois concursos, um em 2003 e o outro em 2010.

Relatos afirmam que o primeiro concurso realizado em 1999, possui um formato de curso-concurso, no qual os candidatos aprovados em uma prova preliminar de conhecimentos gerais e específicos; receberam um curso de formação em suas respectivas áreas de conhecimento, onde após este curso passaram por uma nova avaliação de uma banca em uma prova didática e, sendo aprovados, passaram por novos cursos de formação.

A partir desse concurso em 1999, com a implementação do documento Escola, Arte e Alegria, *supracitado* na seção III dessa pesquisa, está respaldado que através das orientações da LDB de 1996, e dos PCN's de 1998, o termo Educação Artística foi extinto na Secretaria Municipal de Educação, passando a ser adotado o ensino de Arte, com as suas respectivas linguagens específicas.

A pretensão inicial era que todas as escolas da RME tivessem profissionais habilitados para o ensino das quatro linguagens, porém por questões de logística, o atendimento da demanda nas escolas restringe-se à presença de, no máximo, duas áreas artísticas por escola.

Os professores aprovados iram trabalhar nas unidades dispostas da rede que disponibilizam vagas para artes, também sendo aleatório o segmento que irá atuar. Os maiores números de vagas concentram-se para os anos iniciais - Fundamental II. Em quaisquer áreas de atuação, o professor deve estar habilitado para atuar, desconsiderando a habilitação docente.

Assim, para compreendermos o recorte que delimitamos para essa pesquisa fomos a campo conhecer os sujeitos selecionados para a nossa amostragem. Os docentes declararam ter licenciatura em Arte, pois compreendem que para atuar nessa rede de ensino precisam ter formação na área e ter passado por concurso público. Portanto, o caminho investigativo dessa pesquisa está direcionado ao professor de Arte que atua na EJA II, que compõe essa Rede de Ensino que é objeto deste estudo.

Estes docentes da linguagem artística atuam apenas nessa modalidade nas escolas que possuem EJA II (ensino fundamental II- 6º ao 9º ano). Nesse contexto, os professores estão dispostos de acordo com a tabela abaixo que aponta o quantitativo de escolas que possuem EJA II e professores de Arte para esse seguimento, porém destacamos que esta pesquisa apenas contempla os docentes pertencentes à GRE.

Ratificamos que a fim de obter resultados mais contundentes, este estudo foi direcionado à Gerência Regional Itapuã, cuja lotação da pesquisadora permitir um acesso às escolas e participe desse processo. Ressaltamos que a escolha desse espaço também avulta algumas dificuldades de acesso a esses docentes, pelo fato de essa rede de ensino conter uma dimensão espacial geográfica extensa, e de estes professores, em sua maioria, complementarem sua carga horária na EJA, bem como até mesmo em duas ou mais escolas onde alguns não possuem carga horária destinada à Atividade Complementar (AC).

Dessa forma, observa-se que a realidade do professorado que atua nessa modalidade de ensino possui um contexto diverso no que está relacionado como a distribuição de carga horária, tempo para planejamento, e número de escolas em que atua na EJA II.

Desse modo, por conta do tempo restrito dos professores que atuam na EJA II no turno noturno, o dispositivo do questionário foi encaminhado a estes professores, via e-mail acompanhado de um roteiro com a devida orientação para participação nessa pesquisa.

Realizamos 3 encontros individuais presenciais. Destacamos que os encontros foram realizados individualmente, devido ao fato de não haver mais de um professor em cada escola visitada. As unidades escolares estão distribuídas em localidades longínquas, devido a Gerência regional Itapuã abranger um número significativo de bairros, distribuídos desde o bairro do Costa Azul na orla de Salvador ao bairro de São Cristóvam.

O encontro de todos ao mesmo tempo foi extremamente difícil por conta da carga horária do turno noturno ser reduzida e desses professores terem entre 40 a 60 horas de trabalho, não dispondo de tempo livre ou horário destinado ao AC no que restringe seu tempo livre a fim de realizarmos mais encontros presenciais que reunisse todos os docentes.

Porém, ressaltamos que a participação ocorreu totalmente de forma voluntária para cada sujeito. A partir desses encontros, buscou-se desde a apresentação da pesquisa, bem como a devolutiva do questionário de modo que apresentassem as dificuldades encontradas ao preenchê-lo, no que tange os questionamentos e o que esperam ao findar desse estudo.

O primeiro contato com os professores de Arte da RMES aconteceu na pesquisa exploratória. A pesquisadora depois de definir o *lôcus* desse estudo, estabelecer e delimitar o território da GRE Itapuã, partiu para garimpar os contatos das escolas as quais atendem à prerrogativa de possuir EJA II.

Assim, ao entrar em contato com as unidades na qual esses docentes atuam marcando o primeiro contato, objetivando apresentar a gestão e professores envolvidos o projeto de pesquisa para esse estudo.

Nesse sentido pretendíamos sensibilizar esses sujeitos apresentando-lhes os devidos riscos e benefícios que envolviam esse trabalho referido. Procuramos ratificar a importância em evidenciarmos os possíveis entraves e valores que os docentes atribuem ao referencial curricular.

As entrevistas realizadas buscam evidenciar as vozes desses sujeitos da docência a cerca desse entendimento e sentidos conferidos ao referencial, Tempos de Aprendizagem. Nesse sentido os entrevistados compõem o efetivo da RMES, caracterizados com sujeitos dessa pesquisa. Por conseguinte iremos descrever os dispositivos utilizados na pesquisa.

Ainda nas primeiras impressões de campo no que tange esses sujeitos da pesquisa foi possível verificar a dificuldade em realizar esses encontros presenças por conta de alguns elementos sinalizados por esses docentes.

No que tange a alguns desencontros quanto a professores em 2018 ao serem procurados para entrevista e não mais se encontravam na escola, a partícipe “Frida Karlo”, relatou que a diminuição crescente de matriculados nas unidades escolares da rede em 2105, um número considerável de escolas foram fechadas, reduzindo o campo de atuação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

A docente argumenta que a responsabilidade desse fechamento recai sobre a escola e os professores, que são cada vez mais cobrados em buscar estratégias mais significativas para manter os alunos em sala e as escolas abertas, funcionando com frequência significativa.

As exigências apresentadas impõem desafios cada vez mais intensificados para esse professorado. Muitos desses profissionais da EJA II, especificamente não concentram sua carga horária na Educação de Jovens e Adultos na mesma escola, muitos se dividem em 2, 3, 4 ou mais escolas. Alguns relatam não possuírem identificação ou formação adequada para atuar nessa modalidade.

Raras ou quase nenhuma, são as iniciativas, no processo de formação continuada desses educadores, ou mesmo quando ocorre a itinerância desses docentes impede uma ação educativa mais significativa e o estímulo contínuo na formação dentro da EJA.

Os sujeitos desse cenário de pesquisa que compõe as escolas pesquisadas destacam que recebem as turmas de EJA II para lecionar sem passar por nenhum processo de instrumentalização ou formação tendo que aplicar esse currículo á “grosso modo”.

Segundo relato dos partícipes dessa pesquisa, apresentado nos resultados, apesar do referencial, Tempos de Aprendizagem, implementado em 2104, ter tido o diferencial da participação e representação docente, ainda são muitos os professores que desconhecem esse currículo bem como as orientações contidas no documento.

Os educadores de Arte da RMES destacam que têm encontrado em sua atuação na EJA um diverso campo de batalhas. Em sua maioria têm que driblar as mazelas referidas como; estruturas dessas unidades escolares onde não encontram a estrutura adequada; desconhecimento da atual política curricular; falta de apoio pedagógico e/ou da gestão na promoção da aprendizagem em Arte; falta de material pedagógico e ausência de formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade.

Portanto, a partir do questionário aplicado, foi possível traçarmos um perfil dos sujeitos que atuam neste universo, e assim construirmos uma proposta de formação continuada que atendesse a este perfil docente. Proposta esta que teve que discutir as dificuldades apresentadas pelos sujeitos e propor uma intervenção, encontra-se no Apêndice C.

5.5 O DESENHAR DA PESQUISA DE CAMPO

Nesse percurso busca-se a eleição de dispositivos de aquisição de informações, a análise documental, a entrevista e o questionário autoaplicável a fim de que pudéssemos obter os valores necessários possíveis para a fundamentação dessa pesquisa de campo.

Contudo, para que seja evidenciado o entendimento desses professores de Arte da EJA II da RME à Proposta Tempos de Aprendizagem, na prática dos saberes da aprendizagem de Arte, contextualizamos o histórico e entrelaces da EJA, currículo e Arte no Brasil, as implicações políticas no currículo e formação docente para esta modalidade, a importância do ensino de Arte por onde traçamos um percurso das políticas curriculares de educação de jovens e adultos da RME de Salvador.

Para isso, iniciamos os caminhos da pesquisa mediante a análise documental de fundamental importância, tanto no período que antecedeu o campo, quanto depois da realização das observações e entrevistas realizadas no mesmo. Assim, foi permitido confrontar os dados observados nas informações já coletadas. Alguns aspectos favoráveis da documentação são mencionados por Yin (2010, p. 128-130):

Em primeiro lugar, os documentos são úteis na verificação da correção ortográfica e dos títulos ou nomes das organizações que talvez tenham sido mencionados em uma entrevista. Em segundo lugar, os documentos podem proporcionar outros detalhes específicos para corroborar a informação de outras fontes.

No trilhar da investigação esse entendimento foi importante para identificar possíveis discrepâncias ou aproximações entre as informações e teorias dispostas nos documentos da instituição entre a prática exercida pelos sujeitos que integram o estudo.

Entretanto, de acordo com Gil (2009, p.76) os conteúdos dos documentos “[...] são informações que podem auxiliar o pesquisador na elaboração das pautas para entrevistas e dos planos de observação”, assim é possível fazer deduções, tecer hipóteses relevantes a serem investigadas. Ao decorrer desse procedimento investigativo buscamos confrontar desde as primeiras impressões registradas na observação exploratória de campo até o momento final.

Pois, é dentro da realidade da sala de aula, onde os princípios metodológicos pautados no referencial curricular se efetivam ou não através dos sujeitos curriculantes mediadores no processo de aprendizagem.

Observar esse espaço tem por objetivo evidenciar a possibilidade do desenvolvimento de teorias, práticas e métodos que visaram buscar na colaboração em agregar valores

pedagógicos na execução do referencial curricular, possibilitando assim, promover possíveis transformações e ressignificações da prática desse docente.

Como instrumento básico de coleta de dados, utilizamos o questionário, que para Marconi e Lakatos (2011) nos permiti recolher informação, pois é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito a pessoas.

Para Marconi e Lakatos (2011), o questionário possibilita ao pesquisador conhecer algum objeto de estudo. Para tal, as perguntas do questionário foram organizadas a partir de questões fechadas, que englobaram todos os possíveis, questionamentos que nos levam a compreender sobre a identidade dos sujeitos.

Em seguida de perguntas direcionadas, apresentam-se de forma aberta buscando coletar dados mais aproximados sobre o entendimento dos docentes sobre o referencial curricular e suas experiências docentes em torno desse currículo. Utilizamos assim questões abertas e fechadas que permitiram a emissão de conceitos mais abrangentes, por parte dos entrevistados.

Nesse contexto, no processo referido a coleta, foi realizada pelo entrevistador com vistas a colher todo tipo de documentação formal e oficial que envolve as políticas curriculares prescritas para Educação de Jovens e Adultos num recorte da RME, com enfoque a proposta dos Tempos de Aprendizagem implementada em 2014. Compreende o documento estabelecido pela Rede Municipal de Educação de Salvador apresenta uma proposição diferenciada sobre o que orienta o currículo escolar.

A situação de entrevista é um processo de interação repleto de sentidos e condições psicossociais, relações de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado. A construção de significado da narrativa é repleta de intencionalidade de ambas as partes.

Neste contexto, a intencionalidade das pesquisadoras está para além da busca de informações. Nosso interesse foi é desenvolver um ambiente de credibilidade, favorável à colaboração e construção de conhecimentos necessários para a pesquisa.

Para isso, contamos com a elaboração das proposições e questionamentos, buscando direcionar as questões de estudo na perspectiva às obtermos informações relevantes, pois entendemos que os conhecimentos devem ser construídos mutuamente.

Esse entendimento advém da perspectiva de que ao aceitarem o convite para contribuir com a pesquisa, os sujeitos coadunaram também o nosso interesse, evidenciando-se donos de um conhecimento importante para nós. A consciência desse aspecto, nos fez atentos quanto às representatividades das falas, bem como oclusões e distorções.

Entende-se que a interpretação do entrevistado é muito importante para o processo de entrevista, pois define um sentido que pode se manifestar de diferentes formas. Os rumos da entrevista e as informações fornecidas dependem muito dessa interlocução, interpretação e do domínio da ação por parte da pesquisadora.

Nos dispositivos necessários para a interpretação das informações, referendamos a análise de conteúdo que para Bardin (2006) consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, pois consideramos que o conteúdo da fala é uma fonte de informação que requer intervenções no sentido de trazer o foco para as informações desejadas para o estudo.

A intervenção é um processo de tomada de consciência e busca da clareza e objetividade das informações produzidas. Tem como sentido explicitar a compreensão do pesquisador sobre o discurso do entrevistado.

A entrevista, conforme Yin (2015, p. 117), “[...] são uma fonte essencial de evidências do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais. Os entrevistadores bem informados podem produzir *insights* importantes sobre esses assuntos ou ações”.

A entrevista foi direcionada a cinco docentes, possibilitando o entrevistado discorrer com liberdade sobre o tema através do roteiro de orientação possibilitando que o entrevistado não seja desviado da proposta inicial prescrita nas indagações.

Assim, para o tratamento dos dados coletados utilizamos da triangulação, técnica de análise de dados pela qual ocorre um confronto entre as informações obtidas por diversas fontes. Dessa forma, podemos perceber possíveis confirmações (concordâncias) bem como contradições nas falas e ações dos diferentes sujeitos pesquisados, e dos documentos analisados.

A delimitação do contexto e dos sujeitos pesquisados, a realização de entrevistas com os docentes de Arte da educação de Jovens e Adultos bem como a análise de documentos curriculares implementados ao longo do tempo na RMES, traz um importante diagnóstico da educação ofertada no Município.

Concluída a fase exploratória, os dados foram analisados, onde os mesmos estão compondo parte do diagnóstico situacional do processo investigativo que permitiu ao pesquisador conhecer com maior propriedade o campo a ser investigado.

A pesquisa foi conduzida num processo cíclico de agir e refletir criticamente sobre o atual modelo curricular: o pesquisador, fazendo uso de seu arcabouço teórico; os membros do grupo, a partir do conhecimento teórico e prático do contexto em que estão inseridos.

Por fim, os dados coletados passaram pelos devido filtros e sistematizações sob a forma de relatório e gráficos que consistiu a triangulação entre os resultados nos diversos instrumentos e dos referenciais bibliográficos estudados.

Nas informações coletadas buscamos o devido armazenamento em um portfólio onde foram tratados e digitalizados. Utilizamos também um diário de campo produzido pela pesquisadora, nesse pressuposto considera-se a importância do diário de campo sendo um caderno no qual a investigador realizou importantes anotações e ponderações acerca de todas as suas observações durante o processo da pesquisa de campo.

O mesmo visou conter anotações descritivas, reflexões e impressões do pesquisador no que tange o campo. Estes instrumentos foram de fundamental importância evitando que alguns dados de suma relevância não fossem perdidos. Assim, o pesquisador poderá recorrer às suas anotações sempre que houver necessidade.

5.6 ETAPAS PERCORRIDAS: DESENHANDO O CAMPO DA PESQUISA

Ressalvamos que o objetivo desse trabalho está em evidenciar a importância do currículo para o ensino de Arte, nessa rede de ensino, como instrumento de formação estudantil, nas dimensões que envolvem nossas heranças e formações no âmbito da cultura, sociedade e estética nas classes da educação de Jovens e Adultos do segmento do fundamental II, das Escolas Municipais de Salvador. Para tanto sobrelevamos a importância da perspectiva de inclusão das vozes dos sujeitos curriculantes que são atores fundamentais no processo educativo desses alunos.

Contudo, a fim de minimizar as possíveis inseguranças por conta dos participantes, foi explicado que na coleta e na análise desses dados utilizou-se um roteiro contendo questões fechadas e abertas, de modo que tais informações não serão veiculadas, estando sobre sigilo absoluto. Em todo o percurso iremos atuar preservando totalmente sigilo acerca dos partícipes, para que os mesmos sintam confiança e credibilidade em participar efetivamente de todo o processo.

Cada partícipe esteve em total livre arbítrio nas interações durante as entrevistas. O roteiro a ser aplicado, foi elaborado pelos pesquisadores, com base em dados encontrados na

literatura sobre a temática, seguindo única e exclusivamente questões pertinentes ao que a pesquisa se propõe em discutir.

Destarte, busca-se estabelecer uma conexão entre o tema, sua pertinência diante a realidade docente e os benefícios que a mesma agregara nas relações que envolvem currículo, Arte e EJA.

Após a execução desse roteiro através da coleta dos dados, registramos e analisamos utilizando as regras e normas de conduta orientada pelas resoluções e literatura pertinente ao contexto.

Nesse âmbito, o roteiro seguiu nas seguintes etapas:

Na primeira etapa, buscamos apresentar oficialmente as escolas e a esses sujeitos curriculantes de Arte; o propósito desse trabalho, a fim de que os mesmos pudessem conhecer o objeto da pesquisa.

Desde 2015 nessa rede de ensino em que se respalda essa pesquisa vem passando por subsequentes situações de “enturmação” e fechamento de turmas que vem acarretando transtornos para a vida de seu alunado, como também na vida de seus docentes. Os Professores de Arte da RMES, já não dispõem de um número de turmas no turno noturno que possam dedicar sua carga horária ou parte significativa dela em uma única escola.

Observamos na pesquisa exploratória que, a maioria dos professores atuam na EJA II, complementam suas horas de trabalho nessa modalidade, quando nessa modalidade estão em duas ou mais escolas ou apenas complementam a carga horária no noturno, pois tem sua hora-aula concentrada e distribuída no diurno.

Desse modo, tecemos as observâncias de que este professorado de Arte que atua na EJA possui um modo diverso na organização de sua carga horária de trabalho. Sendo assim, nem todos os professores dispõem de um tempo dedicado ao planejamento e pesquisa destinado especificamente para atuar na modalidade.

Nesse âmbito, percebe-se nos relatos descritos na seção do questionário que interroga sobre disposição de carga horária e tempo pedagógico para planejamento que alguns dos professores declaram que estendem seus planos metodológicos aplicados no ensino fundamental do diurno ao noturno.

Salientamos que o turno diurno atende desde a educação infantil ao fundamental II, abrangendo estudantes que variam num público de crianças e adolescentes. A EJA, mesmo que agregue atualmente uma crescente demanda de adolescentes, possui um público de faixa etária diversa atingindo todas as faixas da vida adulta.

Desse modo, ratificamos que o planejamento dos professores, que atendem a EJA, deve tratar essa diversidade etária, bem como todas as outras: culturais, sociais, étnicas e de gênero que compõem essa modalidade de ensino.

Nesse âmbito, evidencia-se que os distanciamentos sobre o currículo proposto para EJA II, à ausência de tempo pedagógico para planejamento direcionado a educação de jovens e adultos, a complementação de carga horária no noturno, são algumas das demandas que acarretam situações adversas para a prática docente, apresentadas no decorrer do campo dessa pesquisa.

Nessa etapa nos deparamos com a dificuldade atuar no campo primeiramente desenhado que era o da GRE Cabula, pois nesse interim a pesquisadora, também passou pelo processo de enturmação, situação em que as turmas de atuação na EJA II da escola que lecionava foram fechadas.

Assim, tentamos ao decorrer desse estudo, foi cogitada a possibilidade em agregar vozes de uma amostragem de professores pertencentes a 10 Gerencias Regionais. Porém esta demanda ao longo das trilhas desse campo tornou-se inviável por conta dos recorrentes fechamentos de turmas e por conta da dimensão geográfica do município de Salvador.

Essa situação apresentada acarretou que a pesquisadora fosse direcionada a complementar a sua carga horária em cinco escolas, sendo que a posteriori foi transferida para outra gerencia regional, impulsionando-as a mudar o *lócus* da GRE Cabula, pois o acesso ao bairro e suas escolas já discorria com extremas dificuldades. Assim houve a mudança para que a pesquisa fosse aplicada na GRE Itapuã, lotação atual da pesquisadora, cujo acesso as escolas e informações possui maior acessibilidade.

Apesar de a lotação de trabalho convergir num acesso maior às informações da Gerência Regional de Itapuã, partimos novamente para o estágio inicial da pesquisa; catalogação das escolas dessa regional, quantitativo de unidades escolares que possuem a EJA II e professores que atuam nessas unidades de ensino.

Desse modo, passamos a entrar em contato ligando para todas as escolas que pertencem a GRE Itapuã, no intuito em agendar uma visita para a sensibilização para a participação dessa pesquisa.

Nesse processo, observamos que existem escolas ainda sem professor de Artes para EJA II, experienciamos a negativa desde o primeiro contato em participar da pesquisa, bem como a resposta positiva em participar, porém ao decorrer do caminho o distanciamento e não correspondência aos contatos estabelecidos.

Os posicionamentos de negativas na construção desse estudo, alguns desses docentes declarou informalmente um profundo descontentamento com as atuais políticas do órgão central (SMED) aos professores, as enturmações e uma falta de crença na educação. Alguns desses docentes destacam que para eles silenciar é uma forma de protesto.

Numa segunda etapa, depois de vencidas a mudança transcorrida no primeiro estágio exploratório nos dedicou em realizar o planejamento mais minucioso da pesquisa no campo, apresentando a metodologia, métodos de pesquisa, técnicas de coletas de dados, para os sujeitos envolvidos nessa investigação.

Dessa forma, após os diálogos iniciais tecidos nas primeiras impressões colhidas no campo, foi possível construir um roteiro de questionamentos que abarcasse os elementos evidenciados nessas ações dialógicas com esses docentes; sugerindo novas categorias empíricas como: formação inicial, formação em serviço, formação e prática docente, formação curricular.

Na terceira etapa, fomos a campo aplicar os questionários e realizar as observações que possibilitaram o estabelecimento do caminho a seguir. Durante esta etapa a utilização da escuta sensível foi fundamental na obtenção de determinados aspectos da realidade desses sujeitos curriculantes.

Entretanto, esse momento não transcorreu de forma tão serenada, pois alguns entraves foram avultados nesse processo. A aplicação se deu no final do ano de 2017 início do semestre de 2018. Nesse caminho nos deparamos novamente com as adversidades de professores transferidos de escola, educadores que não se dispuseram mais desejosos em participar dessa pesquisa, alegaram um profundo descontentamento com essa rede de ensino e que não atenderam mais nossos contatos.

Desse modo, tais situações nos gerou um quantitativo final, dentre 10 escolas, apenas 5 respostas obtidas. Uma das escolas ainda não possui professor de Artes para atuação na EJA, sendo que as outras quatro que não responderam o questionário, os docentes argumentaram falta de interesse em participar da pesquisa. Alguns justificaram um profundo descontentamento e falta de estímulo para o trabalho devido a conjuntura política.

Após os primeiros encontros para sensibilização e apresentação da pesquisa, ainda em dezembro de 2017 os questionários foram enviados para que fossem respondidos. As perguntas foram dispostas em blocos de questões fechadas e abertas. As respostas, foram enviadas até fevereiro de 2018. A justificativa dos entrevistados para a demora das respostas se deu pelo fato de estarem de férias.

Na quarta etapa, adentramos o caminho da análise e sistematização dos dados, iniciando um refinamento das informações coletadas. Sendo assim, conseguimos responder ao objetivo proposto em compreender qual o entendimento dos docentes de Arte acerca do referencial curricular dos Tempos de Aprendizagem.

Partindo das observações, contraposições e necessidades destacadas por esse docente, percebemos a necessidade em sistematizar uma proposta de formação, já que identificamos o que os docentes acusam a falta de conhecimento e formação continua para desenvolver uma prática respaldada e fundamentada no referencial curricular. No presente contexto, emergindo a categoria Formação como requisito fundante para promoção de uma práxica docente adequada ao diálogo que deve ser estabelecido entre: Currículo, o ensino de Arte e EJA.

5.7 ANÁLISES PROPOSITIVAS DOS SUJEITOS CURRICULANTES DE ARTE DA EJA II DA RMES ACERCA DOS TEMPOS DE APRENDIZAGEM.

Esta seção destaca a etapa da pesquisa em apresentar os diversos sentidos expressos nos múltiplos entendimentos que constituem os professores de Arte da EJA II da RMES sobre o referencial “Tempos de Aprendizagem”.

Para tanto, nos valem de Bardin (2011), Gauthier (2006), bem como contribuições de outros autores que amparam as questões situadas durante o procedimento da análise de conteúdo. Deste modo esse caminho trilhado permitiu discernir tais vieses dessa pesquisa a fim de lidar com os problemas apresentados que partiram das proposições teóricas observadas e das ponderações evidenciadas nas respostas das questões aplicadas.

Portanto, esse procedimento foi fundamental para responder pergunta empírica empreendida no início desta investigação: Qual o entendimento dos professores de Artes sobre o referencial curricular “Tempos de Aprendizagem” da EJA II RMES? Como também avultar as necessidades formativas desses sujeitos, expressadas no entendimento constituído que este docente apresenta ou não para com referencial curricular, pois, por meio destes se constitui a materialização desse currículo.

Nesse sentido salientamos que as ausências apresentadas nessa relação de entendimento atrelam-se há uma falta no processo contínuo de formação desses sujeitos para atuação com esse material curricular desviando a proposição de uma ação docente efetiva que contemple a práxica que para Tardif (2003) é a base da reflexão teórica é a experiência, a prática.

No procedimento de análise sobrelevamos que as fontes do saber docente são fundamentais para entender como esses professores articulam os conteúdos curriculares, construindo seus conceitos, procedimentos e atitudes para trabalhar nas classes da EJA. Desse modo, contamos com Macedo (1992, 2011) e Tardif (2003) dentre outros autores que agregaram valores em tais reflexões empreendidas.

Por meio da categoria de análise foi possível evidenciarmos a necessidade de referendarmos através do ciclo de reflexões desenvolvidas, à construção de uma proposta de formação continuada.

Como pressuposto para a presente pesquisa, assumimos a posição de considerar os professores como profissionais que adquirem, constroem e desenvolvem múltiplos saberes, pelo exercício de seus papéis, assim contribuem, articulando e materializando as concepções curriculares.

Por sua vez, destaca-se que este educador, ao está implicado com a legitimação deste currículo, fornece os componentes necessários no processo formativo desses sujeitos sociais, aproximando as diversas realidades apresentadas no contexto escolar.

Desse modo, Tardif (2003), sugere que olhemos o professor como um ator competente e sujeito ativo, cercado de saberes de modo que o bom desempenho profissional depende de um olhar constante, contínuo para formação docente para que um currículo seja bem articulado.

Nesse contexto, o autor compreende-se que o sujeito curricular por sua vez, torna-se o ator principal do espaço escolar como legitimador dos atos curriculares. A partir dessa premissa, busca-se lançar um olhar para esse profissional da docência, valorando suas vozes e reflexões sobre esse referencial curricular.

Assim, para empreender respaldando a base de dados deste estudo aplicamos questionários, sobre o qual investigamos o entendimento docente sobre o referencial curricular dos Tempos de Aprendizagem, de modo que possamos atender os anseios das necessidades elencadas pelos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

As respostas apresentadas a seguir, obtidas através dos questionamentos aplicados possibilitaram concluir que os docentes validam experiências concretas através dos Saberes em Arte recorte do documento, Tempos de aprendizagem, porém sentem-se distanciados da construção de uma identidade curricular, pois a ausência de formação destinada a EJA e seus referenciais curriculares os distancia de uma melhor compreensão e diálogo para com esse currículo.

No presente contexto o professorado enfatiza a importância do processo formativo como também um momento de troca de saberes entre os pares, os mesmos salientam que a falta de uma formação os torna sujeitos ausentes dessas vivências e aprendizagens.

Desta forma ressaltamos a importância da interlocução entre o universo da EJA, currículo e os saberes em Arte através de uma formação continuada para os docentes dessa rede de ensino, de modo que possibilite uma relação dialógica e plural entre a tríade; currículo, Arte e EJA.

Durante a pesquisa foi possível encontrar nos questionamentos aplicados a evidências de dificuldades conceituais sobre a educação de jovens e adultos para atuar no seguimento. Durante a aplicação dos questionários, os professores sobrelevaram que a modalidade requer atenção em suas especificidades no que tange à formação docente de modo que sejam melhor integrados com os saberes curriculares.

Os participantes destacam, a necessidade de uma formação adequada que seja capaz de atender às dificuldades encontradas para lecionar na EJA, sobre a abrangência etária do público discente, as expectativas de aprendizagem desse alunado bem como toda a multiplicidade de contextos que estão presentes nessa modalidade de ensino.

Portanto para uma compressão mais minuciosa dos registros coletados nos dados obtidos no questionário fechado e aberto, podem ser consultados os apêndices B e C.

Ao buscarmos o entendimento das falas desses sujeitos, procurou-se respeitar as evidências, percepções e sentidos apresentados nas questões fechadas e principalmente nas abertas, permitindo o entendimento mais aprofundado expresso nas elaborações conceituais destacados pelos docentes, com intuito de produzir inferência acerca do tema.

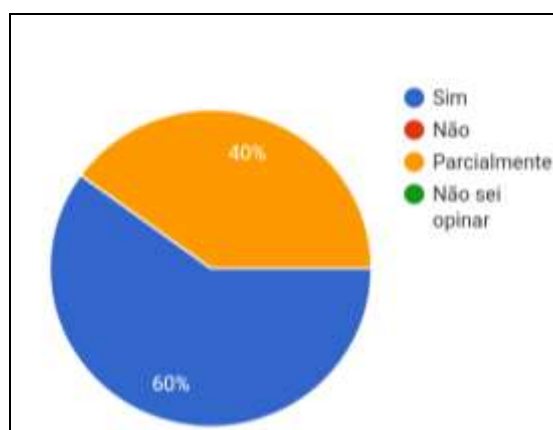
Portanto, com a finalidade de compreender o entendimento do docente de Artes da EJA acerca do Referencial curricular que os orienta, buscamos analisar minuciosamente as respostas obtidas nos questionários.

Ressaltamos que tais respostas retratam as considerações dos participantes desse estudo, visto que dos nove convidados, apenas cinco deles sentiram-se confortáveis em responder os questionamentos aplicados.

Desse modo consideramos as verificações e análises aqui apresentadas são baseadas no quantitativo de cinco docentes que participaram efetivamente desse estudo. No intuito de preservar a identidade destes sujeitos iremos nos referir ao professorado como nomes fictícios de artistas diversos que compõe a história da Arte dos diversos continentes desse planeta.

Com base nos questionários aos docentes, apêndice B, chegamos aos seguintes dados sobre o nível de conhecimento sobre a proposta curricular de Artes da RMES para EJAII implementada em 2014:

Gráfico 5 – Conhecimento da proposta curricular de Artes da RMES para EJA II implementada em 2014



Fonte: Autoria nossa, 2018.

De acordo com a informação coletada, representada no gráfico 5, sobre o questionamento do conhecimento dos professores de Arte acerca do referencial curricular, percebe-se que uma parcela deles relatam que conhecem o referencial entre outros que conhecem parcialmente. Porém apenas as perguntas subsequentes é que necessariamente iremos compreender o que entendimento que esses docentes atribuem ao documento.

Nas perguntas nessa seção do questionário, indagamos sobre a participação desses professores na elaboração do documento, apenas 1 dos partícipes, aqui intitulado de Van Gogh, declara que participou da elaboração do referencial curricular destacando que o conhece em sua integralidade. Os demais entrevistados, salientam que conhecem parcialmente, acreditam que o referencial restringe-se aos Saberes da Aprendizagem, componente parcial desse currículo.

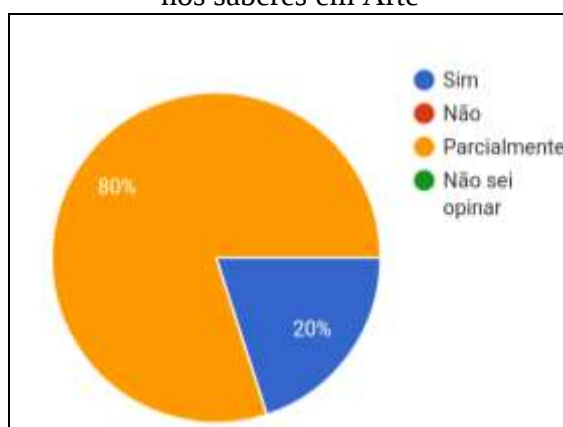
Questionamos, a Van Gogh, em um dos encontros presenciais, como ele ficou sabendo da elaboração do documento e o que o motivou a participar dessa empreitada. Ele nos salientou que houve a divulgação e um chamado através do Site SMED, para que os professores participassem desse momento. Ele ratifica que considerou importante essa participação já que até aquele presente momento atuava especificamente na EJA II.

Nesse processo, perguntamos aos outros docentes porque não participaram da elaboração do documento, obtemos respostas diversas como; “Não atuava na EJA”, “Não

tenho habito de ver o site da rede”, “não tenho tempo, pois tenho um acara horária de 60 horas”.

Desse modo, o gráfico 6, apresenta a compressão parcial dos Tempos de Aprendizagem. Através das respostas, observamos se a construção dos planos metodológicos bimestrais é pautada nos saberes em Arte.

Gráfico 6 – Percentual dos participantes que constroem e/ou aplicam planos de aula com base nos saberes em Arte



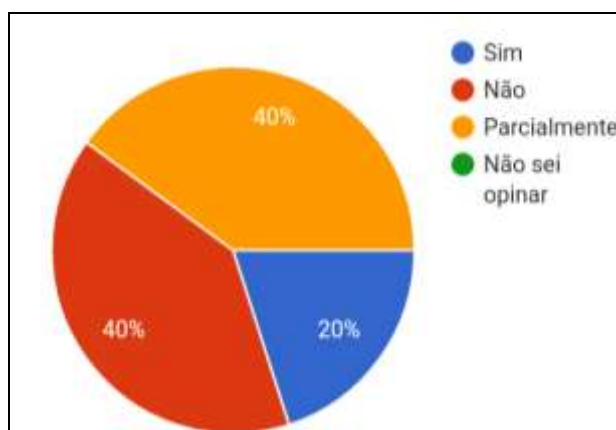
Fonte: Autoria nossa, 2018.

Observamos nas repostas obtidas através do gráfico 6, que apenas o professor Van Gogh, que participou da elaboração do documento e processo formativo, declara desenvolver um manuseio por completo do referencial. O docente assegura conseguir construir os planos metodológicos, articulando os saberes da aprendizagem, com as proposições contidas no eixo que está inserida a disciplina de Artes.

Desse modo, é possível observa-se que o conhecimento do documento Tempo de Aprendizagem em sua integralidade, torna-se de fundamental importância para que ações dialógicas entre o a prática docente sejam bem articuladas.

Nos questionamentos direcionados a formação, no gráfico 7: Você possui alguma formação específica para atuar no seguimento da educação de Jovens e Adultos? Apenas o docente, Van Gogh, que participou dos processos de elaboração do referencial declarou ter acessado formação uma formação que discute as especificidades para atuar na modalidade da EJA. Os outros docentes dividem-se em possuir parcialmente e não ter conhecimento mais aprofundado do universo que compõe a EJA.

Gráfico 7 – Percentual de participantes com formação específica para atuar na EJA



Fonte: Autoria nossa, 2018.

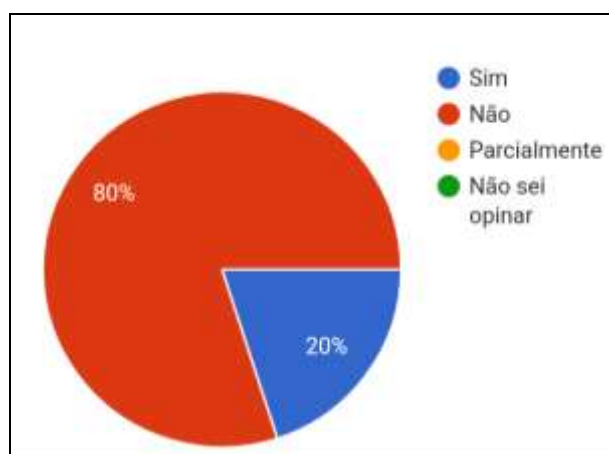
De acordo com as repostas obtidas no gráfico 7, evidencia-se que os docentes envolvidos nesse estudo apresentam uma lacuna formativa no que tange o contexto que envolve a educação de jovens e adultos. Compreendendo que a ampliação desse entendimento resulta em um professorado com uma ampliação conceitual pedagógica necessária para atuar nessa modalidade de ensino.

Portanto, Tardif (2003) nos elucida que olhemos o professor como um sujeito competente e ativo, dotado de saberes, que em seu desempenho, frequentemente depara-se com situações dialéticas para as quais não basta a simples aplicação dos conhecimentos curriculares ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina, porém necessita de um olhar contínuo sobre o que tange sua formação a fim de que continuamente possa estabelecer reflexões constantes sobre o currículo e sua prática pedagógica.

No intuito de compreendermos melhor o entendimento do professorado para com o documento curricular Tempo de Aprendizagem, indagamos aos docentes sobre a participação deles em alguma formação em Arte sobre a EJA II proporcionada pela RMES, articulada ao referencial aqui estudado.

Desse modo, no gráfico 8 é possível ampliarmos a compreensão sobre qual o relacionamento desses professores sobre o documento Tempo de aprendizagem, expressas no dado seguinte:

Gráfico 8 – Percentual de participantes com formação específica em Artes para atuar na EJA com o documento “Tempos de Aprendizagem”



Fonte: Autoria nossa, 2018.

As informações obtidas no gráfico 8, desvelam que, exceto Van Gogh, todos os outros professores de Arte não acessaram o documento através de um processo formativo que possibilitasse uma compreensão integral sobre o referencial. Nesse contexto evidencia-se um alijamento no entendimento do documento, dificultando, assim, os diálogos necessários no que tange a articulação entre currículo e construção dos planos metodológicos do professor.

Os professores argumentam sobre a ausência de um processo formativo que possibilite as devidas articulações entre o currículo proposto pela RMES e os contextos que envolvem a EJA II. Com isso alguns dos educadores relatam dificuldades e desmotivação na atuação nesse seguimento.

Desta forma a formação do professor também deve contemplar e ratificar o conhecimento de forma crítica e reflexiva, por parte dos docentes, para que o ensino ofertado na EJA, possa ter como pressuposto a formação humana e política, ultrapassando o modelo tradicional tecnicista.

Nas respostas obtidas pelos entrevistados pudemos identificar que o desconhecimento, acerca do referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, reverbera na ausência de uma instrumentalização para a prática desses saberes. Quatro dos professores em sua maioria ratificam não ter tido o devido acesso ao material completo, complementando não ter acessado uma formação no que tange esse currículo muito menos a educação de Jovens e adultos.

Para Arroyo (2006, p. 23) o docente da EJA precisa sempre lembrar que: “[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na

infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram [...]”; logo, propiciemos uma segunda oportunidade. Entretanto, para que esse olhar seja apurado faz-se fundamental, lançar um olhar para que seja assegurado a esse sujeito curricular o acesso à formação contínua.

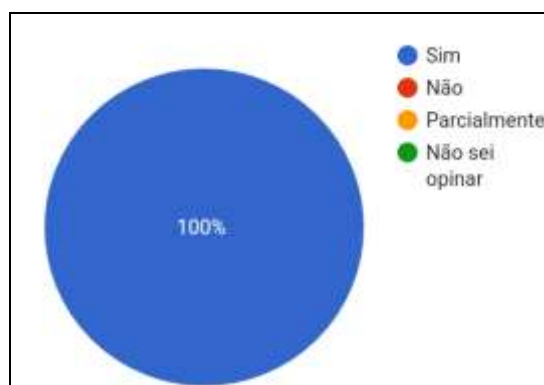
Nesse sentido, as dificuldades de acesso para que processo de formação contínua possa ser construído e validado na carreira docente corrobora significativamente para esse descompasso. Docentes desmotivados e insatisfeitos vêem a sua atuação na EJA II como um bico ou algo temporário com profissionais que atuam só para complementação de carga horária ou pela necessidade do sistema educativo. Para Haddad e Di Pierro (1994, p. 15)

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Logo, os autores reafirmam que essas ausências formativas asseveram o contrates de desigualdades que compõe os diversos cenários que compõe o contexto da educação. Para tal Imbernón (2009, p.18) acrescenta que “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.”

Desse modo, na questão apresentada no gráfico 9, ratifica sobre o olhar docente no que tange o questionamento suscitado, sobre a importância da formação contínua para que o referencial curricular Tempos de aprendizagem da EJA II para RMES que venha ser bem implementada e sucedida, todos os participantes respondem de forma contundente que sim, expressa no gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Percentual de participantes que acreditam que a formação continuada é a variável mais importante para o sucesso de uma Proposta Curricular na EJA II



Fonte: Autoria nossa, 2018.

Nesse âmbito, observa-se através dos dados e respostas obtidas, através dos questionários, apresentadas no gráfico 9, evidencia-se que para os sujeitos curriculantes que atuam na EJA II, a formação como requisito basilar necessário para atuação docente.

Nos relatos, os educadores avultam que distanciados do processo de formação docente, lidar com inúmeras dificuldades pedagógicas, formativas e sociais oriundas das classes de EJA, são estraves significativos no alcance de uma docência que articule questões curriculares há uma prática pedagógica satisfatória.

Desse modo, os resultados apresentados nos levam a refletir sobre a fundamental importância formação docente na construção e materialização de um currículo emancipatório, posto que o professor torna-se um agente facilitador, principal ator no processo de escolarização e atuação nesta emancipação desse estudante.

No intuito de solucionar tais demandas, (TARDIF, 2003) nos adverte sobre alguns pressupostos no que concerne o trabalho docente:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. (TARDIF, 2003, p. 49-50).

Desta forma, Tardif (2003) nos recomenda que o docente será capaz de compreender a devida importância da sua ação na vida dos sujeitos envolvidos, que sua prática contribui para emancipação cidadã dos educandos na aquisição de habilidades necessárias ao exercício da cidadania plena.

Os professores de Arte entrevistados demonstram e enfatizam nessa primeira etapa das entrevistas sobre a devida importância do processo formativo a fim de alcançar uma escolarização na vida destes indivíduo que compõe a EJA II, com o que o parecer do CEB 11/2000, Conselho Nacional de Educação regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” que estabelece a EJA, na concepção de reparadora, equalizadora e qualificadora desses sujeitos para uma vida plena e emancipada.

Mediante esse dado, compreende-se que o processo educativo da EJA venha se desenvolver o caráter emancipador na formação desse aluno como produtor de conhecimento e autor de sua própria história.

Nesse contexto, com o intuito de compreender melhor a importância da ação do docente no processo formativo desse alunado, formulamos questionamentos abertos há esses profissionais entrevistados sobre a devida importância para ser professor da EJA II, a necessidade de uma formação específica para atuar nesse seguimento.

Os cinco partícipes responderam que sentem necessidade de uma formação direcionada para EJA II como também o que tange o referencial curricular. Suas justificativas estão descritas nas respostas seguintes:

Sim, para melhor fidelização dos trabalhos desenvolvidos para o público específico jovem/adulto, com uma proposta andragógica, dada a faixa etária e demandas diferenciadas do público da EJA II. (VAN GOGH).

Sim, bastante para atualizar e adequar à proposta de arte da EJA II”. (FRIDA KAHLO).

Sim, pois os estudantes que compõe as turmas de EJA possuem uma história de negação, eles são em sua maioria adultos que precisam que a escola tenha um sentido mais amplo e uma linguagem adequada. Não é possível ministrar aulas de Arte sem um sentido que dialogue com suas expectativas de vida. Eu sinto falta de uma formação que me auxilie em estabelecer esses diálogos. (TARCILA DO AMARAL).

Sim, pois a formação nos habilita a desenvolver de forma coerente e consciente sobre a educação de jovens e adultos que possuem especificidades que não foram contempladas na minha formação inicial. (CANDIDO PORTINARI).

Sem dúvidas! Para melhor ser desenvolvida. (SEBASTIÃO SALGADO).

Os relatos descritos pelos docentes de Arte, em questionário aberto, enfatizam que a EJA II tem um público específico, que advém de uma realidade socioeconômica que não teve possibilidade de estudar ou continuar na escola em idade série própria e que necessitam de uma linguagem adequada e especializada para atuar nesse seguimento. Pois estes sujeitos

chegam à escola com uma demanda significativa de experiências que não devem ser subjugadas.

Desta forma, torna-se imprescindível que este professorado esteja devidamente preparado para que as atividades a ser desenvolvidas nas classes da EJA, de modo que estejam de acordo com a realidade social e cultural desses alunos, de forma contextualizada e discutida na construção de aprendizagens significativas, prazerosas e adaptada às especificidades dessa modalidade.

Nesse pressuposto os docentes apontam que nesse seguimento, encontram os mais variados níveis de aprendizagem, desafiando-os na construção dos planos formativos de maneira a adaptá-los a tal diversidade.

Portanto, os docentes refletem, percebem e salientam que este é um desafio que pode ser vencido, partindo de que a partir de uma formação adequada, se estabelecem as condições de compreender o estágio em que cada um se encontra, as lacunas formativas, detectando, assim, as intervenções necessárias para vencer tais desafios.

No contexto das perguntas abertas nos debruçamos em também compreender o que o professorado de Artes dessa rede de ensino, que atua na EJA II, compreende sobre o diálogo entre o referencial na promoção da uma aprendizagem em Arte para o estudante que atue numa perspectiva de ação reflexiva e libertadora. As respostas descritas demonstram por parte dos entrevistados que ser professor da EJA II é:

Emancipar indivíduos alijados do processo de escolarização se torna um desafio angustiante e inquietante, mas sem a devida instrumentalização para atuar nessa modalidade não sabemos se trilhamos no caminho certo. (VAN GOGH).

Por se tratar de uma modalidade educacional diferenciada, por isso demanda ações pedagógicas diferentes, nem sempre sabemos como desenvolver essas ações. (FRIDA KAHLO).

Acredito no fato que nunca estamos prontos, nesse contexto torna essencial e extremamente importante, momentos de estudo sobre o ensino da EJA e suas especificidades, para que possamos atuar numa educação que liberte e não aprisione mais ainda esses alunos. (TARCILA DO AMARAL).

Se não educarmos para uma tomada de consciência não iremos libertar os alunos par uma vida social emancipada. Precisamos conhecer o documento para saber se ele tem essas diretrizes. Os saberes da Aprendizagem não nos da essa visão. (CANDIDO PORTINARI).

Preciso conhecer o documento por completo. (Sebastião Salgado).

Com base nestas respostas evidenciamos que, a totalidade dos entrevistados, ratificam a necessidade de formação específica para modalidade, trazendo a tona a caracterização das

especificidades dessa modalidade de uma educação de cunho reparador, equalizador e qualificador para EJA II.

Para que seja alcançado tais pressupostos foi frisado pelos docentes a necessidade em receber formação específica, pois os mesmos apontam dificuldades com relação ao currículo, recursos didáticos e procedimentos práticos a serem desenvolvidos com os educandos, já que este apresenta um referencial curricular com conteúdos que devem estar articulados aos eixos temáticos, saberes prévios e experiências presentes nos estudantes da EJA II.

Os educadores destacam que outro fator desafiador é a desvalorização da Arte no currículo escolar e no contexto escolar. Para os entrevistados, muitos gestores escolares, segundo Tarcila do Amaral não dão “[...] importância à devida importância a Arte. Nos falta material, acompanhamento pedagógico coerente, respeito pela nossa área de atuação e pelo aluno da EJA. Sinto que nossa disciplina fica sempre em último plano”. Frida Kahlo destaca que “Coordenadores e Gestores também devem estar envolvidos no processo formativo”.

Portanto evidenciamos que a falta formação específica para atuar na EJA, atinge não os professores que atuam em áreas específicas, mas coordenadores Gestores, bem como a comunidade escolar como um todo.

Para Macedo (2014), todos os sujeitos que compõem esse espaço estão imbricados no processo educativo, são atores que responsáveis nos atos de currículo. De acordo com o autor isso ocorre por que a escola não foi pensada para a EJA, e seu público, há, portanto, uma necessidade veemente de adequação da escola para o público ao qual foi criada.

Por conseguinte, os educadores sobrelevam que construir um planejamento diferenciado é um grande desafio do docente dessa modalidade, em virtude da dificuldade apresentada, em utilizar as experiências socioculturais dos educandos e em articular esses conceitos com os saberes da aprendizagem. Assim, em face disto, ocorre o choque com a cultura escolar onde discente sente-se deslocado, com dificuldade em dialogar com sua linguagem específica e em articular valores atitudinais que são valorizadas pela escola.

No que tange a indagação no campo do entendimento do material de referencial curricular dos Tempos de aprendizagem e saberes pedagógicos em Arte, nas perguntas: Como você ficou sabendo da proposta curricular da EJA II, implementada em 2014?; Como foi a sua receptividade ao conhecer a proposta dos tempos formativos?; A escola recebeu algum material de orientação didática pela SMED para trabalhar a nova proposta? Quando? Esse material foi utilizado por você? Apenas o professor que participou da construção possui uma apropriação desses postulados, porém no que diz respeito à implementação nas Escolas,

destaca que o processo foi alijado. De acordo com os partícipes os coordenadores se quer sabem explicar sobre o documento, manuseio e aplicação do mesmo.

Em face dos relatos dos docentes foi possível atender ao objetivo da nossa proposta pautada em diagnosticar: Qual o entendimento dos professores de Arte da EJA II sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, bem como a articulação desse documento numa prática adequada nas classes da EJA II da RMES.

Ao indagarmos sobre os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas classes da EJA, pudemos identificar que os mesmos estariam relacionados a três ordens:

- a) a primeira: desconhecimento acerca do referencial curricular Tempos de Aprendizagem;
- b) a segunda: falta de entendimento do documento em sua integralidade de modo que operem na articulação do mesmo;
- c) a terceira: se relaciona com a dificuldade em planejar levando em consideração à realidade social e diversidade geracional dos sujeitos da EJA, pois pela própria especificidade de indivíduos jovens e adultos, que provêm muitas vezes os sustentos da família vem direto do trabalho para a escola. Considera-se que o cansaço do dia de labor exige um planejamento ativo, necessitando de recursos para viabilização de uma aula dinâmica e diferenciada.

Deste modo, referenda-se a necessidade da RMES oferecer a estes professores um ambiente e condições favoráveis à aprendizagem significativa a fim de que a prática docente ocorra no reconhecimento da EJA II como grupo homogêneo, entretanto, respaldados pela heterogeneidade, possibilidades e potencialidades.

Para tanto, pensar na Educação de Jovens e Adultos é compreender que a aprendizagem acontece de forma contínua, ao longo da vida, partindo da realidade social, cultural e econômica dos sujeitos que integram essa modalidade, criando um sistema de ensino que valorize as especificidades da EJA para ofertar uma educação coerente às pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular.

Desse modo, os sujeitos curriculantes que são atores principais nesse processo formativo devem estar devidamente imbricados nessa formação contínua, a fim de que os processos educativos que demandam os estudantes jovens e adultos possam ser viabilizados seguindo a coerência quanto às especificidades presente na diversidade que os compõe.

Todavia, a formação docente da EJA requer uma atenção especial, visto que as competências exigidas no cumprimento das atividades da docência para essa modalidade de ensino requerem um acesso a uma demanda de “saberes” variados para lidar com as situações diversificadas da profissão. Nasce assim, o nosso próximo eixo de análise, a formação docente e os saberes que compõem o exercício da profissão.

5.8. EVIDÊNCIAS DOS EDUCADORES NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO COM PRINCÍPIOS FORMATIVOS QUE CONTEMPLAM OS SABERES DOCENTES DOS SUJEITOS CURRICULANTES

Denominamos os saberes que compõem a profissão, a partir de Gauthier (2003), pois para o autor há muitos enganos cometidos durante o processo de formação que são confundidos com a atividade de ensino, que não basta se dominar o conteúdo, ter talento, bom-senso e experiência que os problemas desaparecem.

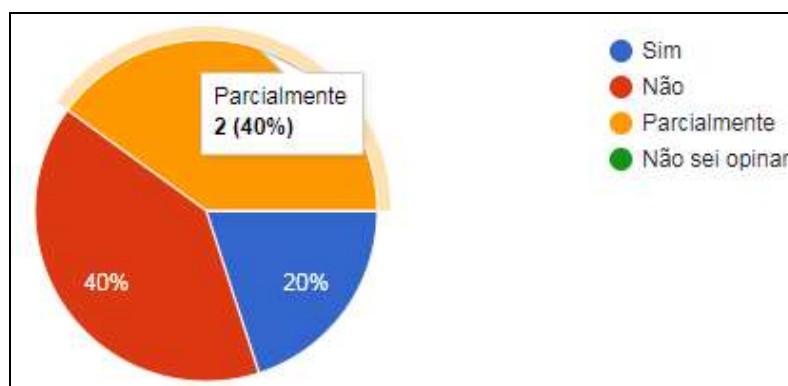
No entanto para Gauthier (2003), os saberes necessários para a composição de um futuro professor estão desenhados através de saberes curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, disciplinares, da ação pedagógica e da experiência.

Desse modo a motivação que buscamos em identificar ou analisar os dados recolhidos, sobre o entendimento dos docentes da EJA do município de Salvador, sobre os “Tempos de Aprendizagem” nos destaca outra categoria evidenciada na busca pessoal para alcançar uma qualificação adequada para lidar com os desafios que envolvem o currículo e o ensino de Arte na EJA.

Pois, foi na questão para livre explanação que os professores sobrelevam como conduzem os processos de práxis pedagógica bem como articulam as lacunas presentes nas ausências formativas sobre o referencial e a EJA.

Neste item de investigação, foi possível observar no gráfico 10 que os 5 educadores possuem um contexto diverso no que tange experiências formativas. O gráfico a seguir apresenta as considerações aqui destacadas:

Gráfico 10 – Percentual de participantes com alguma formação, específica, para atuar na EJA



Fonte: Autoria nossa, 2018.

O professorado relata que, durante a pesquisa empreendida, nas questões descritas nas perguntas contidas no apêndice C, que apesar de suas buscas pessoais sentem a necessidade, de ampliarem, adquirirem uma formação que venha traçar um campo dialógico entre o Currículo, a EJA e a Arte.

Desse modo, 3 deles elucidam não ter formação específica na área, 1 deles Van Goh participou da elaboração do documento aqui estudado e do processo formativo inicial e 1 deles está no processo de formação em serviço, frisando que este processo apenas está relacionado a EJA II, não tendo relação com o referencial que orienta a RMES. O outro está participando de uma formação em Arte, declarando que o ajuda muito, mas não da conta.

Desta forma, sobrelevamos a importância do processo formativo que entrelace os conceitos pertinentes a tríade, currículo, EJA e Arte. Para os professores de Arte da EJA II, é essencial para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas consistentes no que diz respeito de modo que possam ampliar o desempenho em sala de aula, auxiliando na garantia e permanência desses alunos nas aulas e consequentemente na escola.

Portanto, os próprios docentes no processo de construção de suas respostas, trouxeram alguns questionamentos que ajudaram a responder às temáticas levantadas. Porém, ao refletir sobre o referencial curricular, documento que regulamenta os princípios curriculares para EJA II nessa rede de ensino, os docentes ressaltam a necessidade da formação, para que sejam habilitados a dominar os conceitos e temáticas pertinentes ao universo curricular bem como o dos sujeitos que constituem a EJA.

O documento supracitado recomenda acolher as experiências de vida dos estudantes da EJA, para adequar os conteúdos estudados. Desta forma, o estudo deste documento, como o PPPEJA (2012) da RMES e os referenciais de Arte deve permear a formação do educador de

Arte da EJA, pois são de fundamental importância na construção de uma escola para que atenda os pré-requisitos inerentes a essa modalidade de ensino.

Partindo das descrições colhidas no questionário aberto aplicado aos docentes de Artes, elucidam-se algumas reflexões importantes para a construção da formação desses sujeitos curriculantes. De acordo com o exposto, foram destacadas as seguintes ponderações:

Acho plausível a proposta atual e reverencio os autores. Todavia, acho necessário que seja feita maior divulgação e apropriação do material direcionado às unidades, para que sejam realmente usados e aplicados de forma efetiva. Parabenizo a equipe que vem desenvolvendo encontros para a fomentação deste atual e importantíssimo referencial de arte da rede para o ensino fundamental, pois, tem sido demais válido, reunirmo-nos para as discussões do documento e experimentações dos eixos construídos. Sugiro um olhar mais delicado para o segmento da EJA, pois, se faz necessário maior formação e entendimento, do nosso documento de referência pela especificidade deste público, docentes e discentes. Carecemos de maior apoio por conta da SMED, no tange o uso de materiais e suporte, para os encontros e para o cotidiano na realidade da sala de aula. (VAN GOGH).

A proposta curricular da rede para o EJA II deveria ser mais aprofundada, atualizada, modernizada, assim como ocorreu para o fundamental. (FRIDA KAHLO).

Tem que saber trabalhar de forma interdisciplinar. O aluno da EJA não se encontra em caixas isolado do mundo, portanto ensinar de formar fragmentada não garante aprendizagem, mas para isso precisamos ampliar o nosso conhecimento sobre a EJA e o referencial. A Arte tem que atuar num propósito que amplie a formação social e política dos nossos estudantes. (TARCILA DO AMARAL).

Sem formação, como iremos saber as possibilidades de abordagens sobre o currículo e tecer as devidas articulações com o público da EJA. Faz-se necessário que entendamos sobre a educação de jovens e adultos, conhecendo melhor essa modalidade, seu público, as necessidades pertinentes a eles e também construirmos possibilidade de aprendizagens que sejam adequadas a essa modalidade, mais sem formação fica extremamente restrito o trabalho do professor. (CÂNDIDO PORITNARI).

A formação deveria fazer parte da vida do professor, principalmente nos que temos uma carga horária grande, as políticas curriculares mudam a cada mudança política, a gente quando começa a conhecer, muda novamente. A minha formação inicial não abrangeu uma série de situações que vivo na escola. A rede implanta novas políticas e não promove ações para que nos familiarizemos como esses documentos. Realmente sinto falta de tempo para estudar. Sinto falta de participar de formações que me atualizem e ampliem o que eu já sei. O mundo muda muito rápido, as pessoas também, temos que participar desse processo ou então não damos conta. (SEBASTIÃO SALGADO).

Para tanto, ao analisarmos as respostas percorridas pelos entrevistados, identificamos que os pressupostos em torno da temática, evidenciam a ausência de formação acerca dos conteúdos curriculares e a necessidade de atuarem com a Arte num papel político e social.

Entretanto, constatamos através dos relatos escritos, que os docentes precisam utilizar um vasto repertório de conhecimentos e recursos próprios ao ensino, a fim de darem conta dos desafios. Eles sinalizam a necessidade de subsídios a aportes teóricos no intuito de ampliar o

repertório, afinando então suas práticas no que tange às questões que envolvem o currículo, a Arte e a EJA II.

Macedo (2012) nos adverte que o currículo é um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado e que não se reduz a problemática de aplicação de saberes especializados e desenvolvidos por outras disciplinas, mas sim, que possui um corpo disciplinar próprio.

Pacheco (1996) acrescenta a ideia de que o conhecimento curricular se situa e se constitui em um corpo disciplinar próprio que está no âmbito teórico e prático do conhecimento educativo. A prática imbuída na ação teórica deve gerar ações reflexivas em todo o processo de aprendizagem.

Para Macedo (2012), o que a escola intitula por currículo seriam os atos de currículos; por conseguinte o currículo não se resume a gestão, a didática, a lista de conteúdos estes seriam os hábitos de currículos. Os atos do currículo só acontecem se atuarem no contexto formativo gerando hábitos, que por sua vez é o conjunto de conhecimentos eleitos como formativos e organizados para formar.

Para tanto, Macedo (2010) avulta que definiria o currículo por um conjunto de conhecimentos e atividades eleitos como formativos. Portanto, ao listarmos os conhecimentos durante o grupo, os docentes contribuíram para construção do currículo da formação ou para as atividades formativas que serão estabelecidas.

Logo, é necessário buscar assim os processos descritos no sentido em aprender, para que o professor reflita sobre sua própria formação, pois como salienta Macedo (2010), a formação não deve ser vista como uma mera atualização, revisões e assimilação de competências já esperadas.

O percurso proposto a seguir de uma proposta em Circulos Formativos para a RMES, sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem referenda a rede complexa de saberes necessária à docência da EJA, já aqui sinalizado. Assim, a prática articula-se num processo constante de ação- reflexão e aprendizagens.

Nesse sentido, ao debruçarmos pelos saberes que compõe a subjetividade dos docentes tenta-se interpretar o próprio cerne do processo ensino e aprendizagem que envolve a práxis pedagógica.

O processo de aprendizagem só será contemplado de forma plena quando os ajustes necessários forem efetivamente discutidos dentro dos centros ensino de forma permanente e exaustiva, através das formações contínuas para os docentes responsáveis diretos da formação do estudante, uma vez que:

[...] as educadores/ as possui um descompasso em sua escolaridade, além de ter como sujeitos atendidos em seu trabalho crianças e adolescentes e, também, jovens e adultos.[...] fragilidade que afirmamos incompatível com a condição de quem trabalha com o público cujo o descritor é situação de vulnerabilidade pessoal e/ou social. Em definitivo, a situação de trabalho e formação desse sujeito coloca-o, também em vulnerabilidade social. (FONSECA, 2009, p. 59).

Segundo Fonseca (2009), esse ajuste urgente nos trará reflexões que irão contemplar um modelo de educação realmente baseado na inclusão e libertação. A tarefa do professor na educação em classes da EJA está além de reproduzir conceitos e modelos falidos de sistematização de conteúdos.

Por isso, Tardif (2002) compreende que o exercício da docência necessita avançar no âmbito específico da ação e reflexão, atitude que supera assim uma educação com finalidade compensatória, capaz de unir educação básica e contínua como direitos de todos.

Desse modo, o autor salienta ainda que se faz necessário articular pesquisa e ensino, valorando os saberes populares, originários de matrizes epistêmicas diversas, construídos na lógica do fazer, discutidas nas formações docentes, a fim de criar condições para que se agregue um corpo de saberes teóricos aliados aos práticos.

Com instrumentos próprios da docência que viabilize o ensino e a aprendizagem e enseje aos discentes um saber significativo e aos sujeitos da pesquisa um trabalho que os façam sentir prazer nas vivências da sala de aula.

Tardif (2002, p. 39) afirma que: “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa”, mas entendemos que o docente deve ir além dos conhecimentos da ciência da educação.

Desta forma, os temas pertinentes a nossa atualidade como novas tecnologias, sustentabilidade, diversidade sexual e gênero, devem fazer parte do cotidiano da vida dos docentes e dos educandos. Pimenta (1999, p. 23) esclarece que: “[...] [A] finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, para desenvolver habilidades que permita operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.”

Para Pimenta (1999), faz-se necessário ao educador o domínio de saberes que extrapolem o conhecimento específico no que tange sua formação, instrumentalizando, analisando, confrontando e contextualizando o seu planejamento, para adotar atividades que venha a contextualizar os pressupostos curriculares presentes no referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, contemplando a interlocução entre o sujeito e os diversos contextos que o formam.

5.9 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DE DOCENTES NA EJA

Essa análise teórica acerca da formação docente na EJA II emerge como categoria empírica das evidências destacadas no campo da pesquisa. Nesse âmbito, a unanimidade dos docentes de Artes, partícipes desse estudo, trouxeram a tona a necessidade latente de uma formação para atuar nessa modalidade de ensino, incluindo discursões que ultrapassem o campo dos saberes específicos da arte, como, principalmente, o dos saberes que envolvem e demarcam a EJA.

Os percalços históricos com os quais a formação dos educadores de um modo geral se desenrolam ao longo do tempo, são entraves danosos refletidos na conjuntura que abarca essa profissão e seus espaços formativos. Faz-se fundamental relevância conhecer esse percurso temporal para que melhor compreendamos suas mazelas, entraves, ranços e avanços desse contexto. Labaree (1999, p. 20) aponta que:

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras, e areias, movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilitações como consequência do aumento de requisitos educativos, a herança histórica da docência como forma de trabalho para as mulheres, a resistência que oferecem pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a provia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos(...) a de entornos em que se dá a formação dos professores”. (LABAREE, 1999 apud IMBERNÓN, 2009, p. 12-13).

Logo para o autor, historicamente as especificidades percorridas nesse âmbito esbarram em inúmeros percalços perseguindo a formação desse profissional, quando o mesmo não mais deve ser transcender o modelo de mero transmissor de conhecimento.

Por outro lado, são exigidos aos educadores em atuar num modelo de “um profissional atento há exercer outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... e é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”.(IMBERNÓN, 2009, p.14) Nesse contexto, deve-se considerar que para estas reformas precisam estar orquestradas, instituições, espaços formativos, currículo e critérios para o acesso a formação inicial.

Para Perrenoud (2002) a formação de um modo geral deveria abarcar e priorizar a experiência na formação inicial para que fosse instaurada desde o início da formação docente as ações reflexivas sobre o que tange a prática, assim ratifica que:

A formação de “profissionais reflexivos” deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação de professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática “real” e reflexiva. (PERRENOUD, 2002, p. 104).

Tal assertiva, possibilita o reconhecimento da importância da prática reflexiva do educador, pois também em convergência a Freire (1996), elucida sobre a reflexão crítica do real, da práxis pedagógica.

Portanto, compreende-se que para a construção e formação da identidade docente da EJA é preciso se debruçar em pesquisar a prática, para discernimento dos elementos visíveis e invisíveis que compõem a categoria do professorado. Deste modo, com os abismos que se referem a formação dos docentes dessa modalidade esbarra-se em práticas desmotivadoras e distanciadas, destacado do Relatório Global da aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO (2010, p. 80) que referenda que a EJA é “gerar e manter o entusiasmo para aprender”.

Nesse contexto, faz-se necessário a garantia dos direitos que vem sendo proclamados, afim de que a realidade da EJA apresentada por esses fatores supracitados sejam superados. Compreende-se que tais evidências são oriundas do longo processo que a educação de jovens e Adultos viveu para a efetivação do reconhecimento quanto à modalidade de ensino e quanto à caracterização de políticas públicas, para assegurar a garantia desses direitos.

Apesar da demarcação e evidências acerca da importância do processo formativo, ratificada na IV CONFITEA, com a participação de 156 países, membros da UNESCO, em 2009, expresso no documento intitulado como “Marco de Acción de Belém” afirmando que a qualidade da aprendizagem e educação ofertada na EJA, encontra-se dentre outros elementos com a formação do Professor.

Logo, profissão docente exige o desenvolvimento de um conjunto de talentos e habilidades que variam entre o tecnicismo científico, o humanismo e um talento agregador das duas características. O conjunto de tais habilidade são fundamentais para o exercício e representatividade desse profissional. Toda via, para capucho (2012) a formação inicial não tem assegurado o preparo dos docentes no que tange esse campo, ficando a cargo da formação contínua que por muitos motivos nem sempre acontece.

Por sua vez as classes de EJA estão compostas por docentes distanciados do universo de sentidos que devem permear a profissão docente. As ausências que compõem essa

modalidade no que tange seu professorado atravancam o processo formativo de ambos, educadores e educandos na perspectiva de protagonismos social e emancipação.

Para Freire (1996), o exercício de educar exige para além do amor incondicional pela profissão, elementos estes fundantes na promoção da excelência na formação docente alguns outros elementos, de acordo com o autor ele nos adverte que:

É preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 161).

Logo, essa prática educativa emana esses combinados que nos propõe os princípios Freirianos que variam entre a relatividade do amor a práxis, alegria, o cientificismo. Caracterizando esses elementos como pressupostos fundamentais necessários na construção de identidade docente, complementa Imbernón (2009) nesse sentido, "Os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional".

Contudo, de acordo com o autor muitas vezes professores detentores de uma formação alijada, são condenados a ser um objeto, atuando como marionetes de um planejamento dirigido a professores e professoras desprovidos de uma identidade profissional. Nesse contexto, ainda que ela exista, constantemente não é reconhecida em seus valores, peculiaridades e práticas sociais e educacionais.

No âmbito da EJA, a resistência, há invisibilidade social, a menosprezo político, a indiferença cultural, talvez seja um dos principais fatores de desistência, acomodação, distanciamento de uma formação contínua, por conta desse profissional, que de acordo com Di Pierro (2005, p. 117) "aparentemente e real essas caracterizações que se desdobram de forma incisiva devido a forma que são colocados para a atuação nesta modalidade, que ainda apresentam resquícios assistencialista".

Entretanto, ser professor não é uma tarefa simples, é mover-se, todo o tempo todo em direção ao conhecimento, é estabelecer um pacto interno de auto-superação, para que o fluxo de interferências negativas não venha atingir e redimensionar sua identidade profissional. Compreender que as barreiras só iram se tornar intransponíveis há medida em que horizonte a ser atingido é o da constante busca pelo aprendizado.

Logo, ser professor, também envolve uma disponibilidade e busca continua para um extenso processo formativo, para que seja possível um constante apurar, desenvolver a fim de ressignificar a prática no movimento reflexivo para Larossa (2012, p. 19) "[...] saber pensar a

educação a partir do par experiência sentido”, perfilando num movimento que dá sentido a quem somos e aos acontecimentos da nossa vida.

Larossa (2012) convida a refletir que a formação contínua deve estar além do acúmulo de informações, pois para ele o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter informação; cada vez mais, cada vez melhor informado, para o autor esse acúmulo, muito presente na sociedade moderna, não nos acontece nada.

Deste modo, alguns educadores dedicam-se na acumulação de títulos que muitos deles não possuem a menor dialogicidade com a prática. São acumuladores de informação, apenas capacitando-os para a opinião e não para a experiência. Esta nos leva à transformação, pois a mesma nos toca e nos impulsiona a reflexão e, a partir daí, somos instigados a ressignificar novos saberes. Todavia, para que esse processo formativo aconteça, é necessário tempo, cada vez mais escasso, o excesso de trabalho, de ausência de reflexão por conta da automação nos distancia da experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer para parar pensar, parar para olhar, parara pra escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender, o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, e dar-se tempo espaço. (LAROSSA, 2002, p. 19).

A partir desse pressuposto do autor, a experiência formativa requer um movimento constante, implicado nas reflexões, incertezas, saberes, dialéticas construídas ao longo da vida, através dos contextos das subjetividades que nos compõem e nos constroem, ao longo da circulação da vida social de cada indivíduo. Mansano (2009, p. 111) corrobora que por “[...] isso mesmo eles podem ser abandonados, modificados e reinventados em um movimento de misturas e conexões, que não cessa”. Assim, o constante movimento de fluxos de experiências, na perspectiva da construção de nossas identidades, torna-se valores que atribuem sentido singularizado nas experiências formadoras das subjetividades das identidades de cada um.

De acordo com Freire (2012) tais elementos supracitados acerca dos componentes para uma formação docente adequada, nos permitem transitar por uma visão dialética, pois nem tudo como está posto é o real, entendemos o sujeito como um ser não pronto mais que se constitui nesse movimento de processualidade não definitivo inconstante, a mediada que a

força da experiência circular em diferentes enfrentamentos, em todos os âmbitos das singularidades de cada indivíduo.

Portanto, são inúmeras as considerações elencadas através das expectativas que devem abarcar a profissão docente. O sentimento que urgência um modelo de prática docente para que novas competências sejam consideradas, destaca a necessidade de conhecimentos entre os saberes pedagógicos, científicos e culturais que contemplar a formação de um profissional docente diferente. Tardif (2010, p. 55), assinala que o “[...] saber docente é um saber plural, formado por saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Imbernón (2009) corrobora com a ideia de que a formação do professorado deve romper o pensamento da linearidade no processo educativo, exercendo assim outras formas de aprender, de ensinar de se organizar, é pensar de forma inclusiva, diversa e plural. Logo, segundo o autor, percebemos que o rompimento com a cultura profissional tradicional e acrítica arraigada e transmitida na profissão docente só será quebrada e impulsionada a uma nova prática cultura colaborativa através do contínuo movimento formativo, adquirindo novos saberes, que auxiliará na transformação da identidade individual e coletiva.

Porém, pontua-se que as atuações do professorado ainda se dão de modo individualizado, personalista e linear, as formações contínuas ainda estão presentes num movimento particular. Esse movimento dificulta uma verdadeira transformação onde todos os sujeitos do processo educativo,

A partir daí percebemos que a identidade docente da EJA ainda está em construção, o que implica em suas experiências, pois a cada dia as experiências se renovam, novos conhecimentos deveram ser construídos de forma coletiva, ou seja, a formação da identidade deve se reconstruir a partir dos entrelaces comunicativos que nos dar sentido dentro de um conjunto de trocas de conhecimentos, experiências, vivências e subjetividades.

Assim, para que seja para um caminho possível de alcançar as idealizações de Freire que nos provoca:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p. 15).

O Freire (1983,) impulsiona a refletir que é preciso haver um profundo exame existencial para que sejamos capazes de identificar as necessidades mais profundas presentes

numa prática autossuficiente e ausente de atitudes reflexivas, onde muitos são os caminhos a serem trilhados pela profissão docente, inúmeros os desafios que se encontram postos a carreira docente, muitas são as lutas que ainda serão travadas a título da busca pela emancipação e reconhecimento profissional.

Apesar dos avanços legais das últimas décadas⁵, extensa é a caminhada na busca em assegurarmos e ampliarmos as questões de ordem moral, legal curricular e formativa do professor.

Portanto, precisamos que nossas escolhas, a identidade que assumimos sejam conscientes embasadas numa perspectiva teórica de responsabilidade, compromisso com os sujeitos, para libertação política e emancipação humana. Para construção e formação identitária dos docentes da EJA insistimos na tríade pesquisa, ensino e formação, pois Freire nos adverte que:

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]. (FREIRE, 2000, p. 32).

Então, que possamos ser professores-pesquisadores da prática, para compreender essa formação e construção da identidade, pois o campo teórico-prático-metodológico que redescobrimo-nos quanto seres inacabados, movimentando a busca da aprendizagem constante, para o transformar nossas realidades, no chão da escola.

Assim pouco a pouco, crescerá a consciência de que é preciso ter um modelo formativo mais reflexivo que contemple práticas colaborativas. Para tal, torna-se essencial criar espaços dialógicos, de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa nos quais sejam analisadas e discutidas as dúvidas individuais e coletivas dos professores.

Toda via, Imbernón (2009) ratifica que mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, desenvolvido de forma vertical, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem horizontalizada. Isso implica ter uma visão distinta do que é o aperfeiçoamento e formação continua.

O autor salienta que a transformação na cultura profissional é lenta porque há a necessidade de interiorizar os novos conhecimentos, adaptar-se a eles e viver pessoalmente a experiência de mudança. Afinal, as modificações que acontecem com alguns não necessariamente ajudam outros indivíduos.

⁵ Para aprofundamento teórico fazer leitura do artigo A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas de Jaqueline Ventura.

Logo, todas as instituições envolvidas nos processos formativos devem educar e formar sabendo que as mudanças são lentas e que é preciso trabalhar em muitas frentes por vez para fazer bem feito.

Desse modo, construímos a compreensão de que o processo formativo é fundamental na aplicação das operações que devem constituir a prática pedagógica. Portanto a fim de agregarmos os valores empreendidos nesse estudo referendamos a essa rede de ensino os “Círculos Formativos em Arte” descritos na seção subsequente de modo que possa atuar como instrumentalização para os docentes que atuam nessa linguagem artística, ampliando o entendimento acerca das questões discutidas ao longo dessa pesquisa que envolve o currículo, o documento dos Tempos de Aprendizagem, a EJA e Arte, para a RMES.

6 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DOS PLANOS FORMATIVOS SOBRE A PERSPECTIVACURRICULAR DOS SABERES DE APRENDIZAGEM PARA EJA II

6.1 DESCRIÇÃO

O Ciclo de Formação em Arte para EJA II emerge como fruto da pesquisa intitulada Um Estudo Propositivo Sobre o Referencial Curricular da EJA II, tempos de Aprendizagem, a partir da Compreensão dos Docentes e Arte da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que vêm por meio desta sugerir tal instrumento, com a finalidade formativa para os docentes de Arte da rede municipal de Salvador que atual na modalidade da educação de jovens e adultos.

Esse estudo teve por objetivo geral compreender de forma propositiva; qual o entendimento que os professores de Arte da EJA da RMES têm acerca do referencial curricular que regulamenta essa modalidade implementada em 2014? Assim, buscar estabelecer as devidas aproximações, considerações e diálogos propositivos no que diz respeito a esse referencial entre os docentes que os executam.

Diante dos resultados expostos, emergiram das interpretações coletadas nos dispositivos de análise, evidenciando as necessidades da construção e implementação de momentos formativos contínuos sobre a perspectiva do referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, pois alguns dos docentes entrevistados destacam a ausência de conhecimento sobre o documento dentre uma das dificuldades na compreensão teórica e articulação do mesmo com as suas práticas de ensino.

Deste modo, este propósito formativo sustenta a necessidade da formação na vida profissional do professor visto que o mesmo se torna ator protagonista nas relações que se estabelecem entre o currículo as aprendizagens fundamentais na formação dos sujeitos da EJA.

6.2 JUSTIFICATIVA

A proposta aqui apresentada emerge do diálogo estabelecido no campo desse estudo com os sujeitos curriculantes de Arte que atuam na EJA II sobre o referencial curricular aqui supracitado, com o objetivo de fortalecer os atos curriculares desses professores acerca na materialização desse documento.

Segundo Gadotti (2003, p.5), para uma reorientação curricular na EJA ser bem-sucedida necessita “de referenciais, uma teoria; propostas concretas, práticas e estratégias,

além de entender que referenciais e propostas não possuem qualquer significado se não forem assumidos, coletivamente, como um todo pelas escolas”.

Portanto, necessita-se estabelecer um constante diálogo com docentes sobre as diretrizes curriculares que regulamentam a RMES, com fins formativos contínuos, a fim de que possam ocorrer as interações e integrações entre ensino aprendizagem no que tange o campo do currículo. Nesse contexto, referenda-se que a dinâmica curricular deve estar interligada a formação contínua para que haja total integração dos processos educativos.

Nesse contexto, a proposição dos Círculos de Formação em Arte, estabelece o aprofundamento na concepção teórica acerca do currículo, da EJA e da Arte, favorecendo aos docentes elucidar compreensões e ações reflexivas de como estão materializando este currículo em suas práticas pedagógicas e quais prerrogativas são fundamentais em direção à execução de uma prática pedagógica dialógica para os alunos das classes da educação de jovens e adultos.

Busca-se inspiração nos Círculos de Cultura de Freire, pois esta proposta formativa apresenta-se em seu fundamento a base dos princípios Freirianos respaldado na concepção de círculo, palavra que vem do latim, *circulus* - círculo e tem seu significado como "redondeza", para que deste modo o conceito que aqui retomado e aplicado propõe-se em indicar a forma do espaço e as estratégias utilizadas que é permitida através dos círculos a circulação dos seres, dos saberes e dos sentires das pessoas.

Desse modo, Freire (1998, p. 28) elucida que os círculos “[...] de Cultura são precisamente isso: “centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo.” Portanto, as ações dialógicas estabelecidas nos Círculos possibilitam movimentos colaborativos, que visem agregar possíveis elementos na estrutura do referencial curricular.

Nesse âmbito, o ‘Círculo de Formação em Arte’ torna-se uma estratégia de aprendizagem, no âmbito da ação-reflexão-ação, pois ao evidenciarmos os elementos discursivos propositivos emergidos através dos diálogos sobrelevados dos encontros formativos dos docentes de Arte, compreendemos que o currículo é vivo, inclusivo, dialético e dotado de movimentos dinâmicos que visam agregar valores nos processos educativos na EJA.

Por esse pressuposto, Freire (2014) ratifica-se que o professor como sujeito das práxis, no ato de conhecer, refletir, ressignificar sua prática, compreende que a aprendizagem é para além de um ato cognitivo, mais principalmente político. Partindo desse movimento

contínuo de ações reflexivas, o professor será capaz de promover uma ação educativa que libertadora, para que todos os sujeitos se libertem juntos.

Logo, na metodologia dialógica proposta por Freire (2014) a formação processual que sustenta o Círculo Formativo de Arte, se inicia com a leitura do universo da EJA II em que esse docente está inserido, propiciando, reinventar as ações pertinentes a prática docente, articuladas aos pressupostos que envolvem o ensino da Arte. Deste modo a Arte passa a ter uma ação política, social, e emancipatória na formação de todos envolvidos no processo educativo.

Portanto, é nos princípios da educação popular, nos princípios Freirianos que subsidiamos esta proposta para desenvolver uma rede de círculos para uma aprendizagem cidadã, ou seja:

- a) radicalidade por acreditar que não há neutralidade no campo da educação;
- b) o sujeito da práxis, aquele que se faz e se refaz no caminho da Ação-reflexão-ação;
- c) ruptura com a cultura do silêncio, na qual, através do pronunciamento, do manifesto das vozes até então silenciadas, se encontram os elementos para a transformação;
- d) a metodologia dialógica, na organização e na relação texto/contexto, vinculados à realidade para ler o mundo como um ato que permite tomar distância da prática para conhecê-la, codificá-la e voltar a ela para transformá-la e nos transformarmos;

Dentro de uma perspectiva de formação contínua, os Círculos Formativos em Arte atenderão ao que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual estabeleceu: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Porém, para que este processo ocorra, sem danos a essa formação para o estudante da EJA, a mesma (Art. 26, §2º) LDBEN 9394/96, em seu artigo 67, orienta que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II -aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V -período

reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 01).

Partindo desse pressuposto o MEC orienta ainda que para o que o ensino de Arte ocorra de forma adequada faz-se necessário que se estabeleça o processo formativo desses sujeitos modo que:

É importante que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas e que, nos sistemas educacionais, os aspectos legislativos, organizacionais, espaciais e os recursos humanos e materiais sejam orientados no sentido de permitir que o ensino e a aprendizagem de arte ocorram da maneira adequada. Para tanto, é fundamental a implementação de políticas de formação continuada de professores que trabalham na área, levando-os a ver que a Arte propicia um modo novo de compreender o mundo contemporâneo, de com ele se relacionar e nele se inserir, que ela estabelece uma nova ordem no contato com o mundo cultural, um novo olhar que pode ressignificar conceitos e práticas. (BRASIL, 2010, p. 12).

Contudo, destacamos que as políticas de formação docente, tanto inicial como continuada, voltadas à educação de jovens e adultos, principalmente no âmbito da formação de educadores que atuam na educação pública, segundo Fonseca (2010 p. 67), evidencia que estes “são trabalhadores precarizados/as por programas e projetos de governo, constituindo de forma ampla o público da EJA”.

Nesse sentido Haddad (2008 apud AGUIAR 2010, p.79) corrobora que a necessidade e a indissociável articulação entre o ensino, a extensão e a pesquisa, é o que possibilitaria uma formação de educadores críticos e preocupados com a perspectiva da emancipação, prerrogativas do ensino na EJA.

Deste modo, urgências as ações que sejam voltadas à formação aos docentes que atuam no campo da EJA, de modo que venham ampliar a compressão teórica que envolve o currículo e seus atos no contexto que englobam essa modalidade de ensino.

Neste sentido, torna-se fundante agregar valores na compreensão no que tange o currículo a educação de jovens e adultos continuamente, a fim de que seja estabelecido as reflexões e ponderações sobre as ações pedagógicas em torno de tais pressupostos, na constituição de uma ampliação de uma consciência cidadã, pois conforme Aguiar (2010, p. 86).

[...] no Brasil é necessário assumir uma atitude diversa, pois a EJA precisa estar orientada, prioritariamente, par o resgate da dívida social em matéria de educação. Por esta razão, ainda há ênfase no processo social de escolarização inicial, o que não exclui a educação continuada, ou seja, a educação básica como elemento de formação cidadã.

De acordo com Aguiar (2010), apesar desse direito ter vencido o campo da

obrigatoriedade na lei, só poderá ser vencido com estratégias ostensivas de mobilização de políticas educacionais para formação desse docente.

Portanto destaca-se, a importância da formação docente por conta da representatividade que possui os educadores e educadoras da EJA, pois são responsáveis, em seus cotidianos escolares, pela formação desses sujeitos possuidores de singularidades que em sua maioria encontram-se atreladas a negação de seus direitos fundamentais e exclusão. De acordo Santos (2003, p. 74):

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não - aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico).

Por toda via, a EJA compõe um cenário de especificidades próprias, diferenciada das outras modalidades de ensino apresentando-se com características próprias e peculiares no modo a se pensar educação e práticas pedagógicas.

Diante do exposto, os Círculos Formativos em Arte e EJA coadunam para que se reflita sobre a perspectiva curricular do referencial dos “Tempos de Aprendizagem” de modo que agregue os valores nesse campo do estudo, contribuindo no fortalecimento do ensino da Arte na EJA II da RMES.

Portanto, referendamos que O Círculo Formativo de Arte, segundo os pressupostos Freirianos que agregam os valores e vozes dos sujeitos que compõem o espaço escolar e os saberes que os compõem, tornando-se uma metodologia apropriada para o fim que está destinado a formação contínua dos docentes de Arte dessa rede de ensino, pois o mesmo contesta o currículo tradicional e instrumental restritamente preocupado com o consumo de conteúdos.

Logo O Círculo formativo de Arte, assim como o de Cultura que Freire (2014) nos apresentou, não é um método pronto a ser aplicado, é uma estratégia de aprendizagem que se realiza com a participação dialógica dos sujeitos curriculantes de Arte da RMES.

Destarte, deve-se pensar no Círculo Formativo de Arte como lugar e estratégia de aprendizagem como um ato criador, que mobiliza o conhecimento no campo do currículo de Arte da EJA, rompendo o silêncio de seus atores a fim de encontrar elementos para a transformação do modo operante apresentado nos resultados desse estudo.

6.3 OBJETIVOS

6.3.1 Objetivo geral

Promover Círculos Formativos dialógicos sobre o ensino da Arte na EJA II, pautado da proposta curricular, Tempos de Aprendizagem, no município de Salvador-BA, buscando um melhor entendimento e aprofundamento teórico sobre as questões que envolvem, o currículo, a Arte e EJA, a fim de contribuir com a formação continua dos docentes de Arte para que haja o enriquecimento na materialização de ações das práticas curriculares propositivas no que tange o documento aqui *supracitado*.

6.3.2 Objetivos específicos

- Desenvolver um estudo contínuo sobre os conceitos que envolvem o campo do currículo;
- Apresentar o Referencial Curricular, Tempos de Aprendizagem, num panorama completo em sua proposição, para além dos saberes em Arte, promovendo um diálogo sobre esse referencial;
- Discutir, ampliando o documento apresentado no que tange as expectativas de aprendizagem para EJA e Arte, orientadas pelo material;
- Desenvolver planos de aula (respeitando as linguagens artísticas) articulando com as proposições que envolvem a EJA para o eixo de Linguagem os saberes da aprendizagem os objetivos de aprendizagem na construção planos metodológicos;
- Aplicar os planos desenvolvidos de aula ao longo dos círculos de Arte, refletindo e discutindo sobre s aulas aplicadas.

6.4 PÚBLICO ALVO

- Professores de Artes da rede municipal de salvador do seguimento EJA II.

6.5 METODOLOGIA

Conhecendo a dinâmica funcional da rede municipal de ensino de Salvador e visando a efetivação dos Ciclos Formativos em Arte, sobre a perspectiva do referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, propomos uma metodologia possível de ser aplicada à realidade da rede, visto que hoje o professor de Artes apresenta situações particulares em sua dinâmica escolar que esbarra na falta de tempo para planejamento, pois o mesmo complementa sua carga horária em duas ou mais unidades escolares ou em outro turno, atuando em outro seguimento da educação.

Porém ressaltamos que trabalhamos com a ideia de círculo, pois o mesmo consistirá em abordar as questões conceituais considerando o conhecimento já construído que cada docente evidência em sua prática curricular.

A ideia é que a formação atenda ao objetivo de aprofundar a compreensão da concepção teórica constituída através de saberes, ampliando assim o entendimento da “Proposta Tempos de Aprendizagem”, agregando também um estudo conceitual sobre currículo.

Desta forma os ciclos de diálogos se constituirão em encontros bimestrais, que devem ser articulados com a “Gerência de Currículo, com carga horária de 8 horas diárias. Nesse contexto, iniciaremos os Círculos Formativos em Arte para EJA II, preferencialmente no início do ano letivo com duração total de um ano.

Portanto, sugerimos que a equipe técnica da EJA da secretaria de educação do município de Salvador tenha como papel a construção do material da formação, contate, convide e libere os professores, para que possam comparecer a esse processo de formação contínua que terá como cerne central os documentos basilares do referencial, Tempos de Aprendizagem.

6.6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo as orientações do MEC (BRASIL, 1999, p. 135-136) o ensino da arte na EJA deve se apresentar da forma descrita a seguir:

O que muda na área de Arte na EJA é a forma como o ensino e o aprendizado dessa disciplina acontecem. Por isso, é importante que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas e que, nos sistemas educacionais, os aspectos legislativos, organizacionais, espaciais e os recursos humanos e materiais sejam orientados no sentido de permitir que o ensino e a aprendizagem de arte ocorram da maneira

adequada. Para tanto, é fundamental a implementação de políticas de formação continuada de professores que trabalham na área, levando-os a ver que a Arte propicia um modo novo de compreender o mundo contemporâneo, de com ele se relacionar e nele se inserir, que ela estabelece uma nova ordem no contato com o mundo cultural, um novo olhar que pode ressignificar conceitos e práticas.

Portanto, a proposta formativa nos ‘Círculos Formativos em Arte’ para EJA II, fundamentam dois conceitos básicos a serem dialogados: O Documento de Referência Curricular para o segundo segmento da EJA II (SALVADOR, SMED, 2014), e o referencial curricular dos saberes em Arte de modo que seja assegurado que o ensino de arte aconteça como referenda o MEC.

Pois o documento de referência dessa rede de ensino aqui *supracitado*, aponta um modelo de currículo organizado por saberes que orientam e definem quais elementos e conceitos em Arte devem ser trabalhados, estes destacam-se como “[...] um dispositivo de interpretação, ressignificação de experiências e ampliação de capacidades, considerando as especificidades evidenciadas pela grande maioria dos sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos” (SALVADOR, 2014a, p. 10).

As orientações descritas no documento questionam como ensino pode ser promovido para que seja alcançada a *práxis*, no intuito de promover uma valorização da experiência trazida pelos sujeitos da EJA, ampliando assim, repertório contínuo nas prescrições curriculares, pois busca a superar o conceito de que conteúdos são saberes únicos. O referencial destaca que:

O currículo concebido nesta proposta se evidencia através de uma rede de saberes e fazeres que constitui tanto o ensino quanto a aprendizagem, possibilita a troca de vivências em sala de aula, a valorização da história dos educandos e, principalmente, o contexto de realidade em que estão imersos os educadores, os educandos, a sala de aula, o conteúdo, a escola, o mundo do trabalho e a comunidade (SALVADOR, SMED, 2014b, p. 15).

Deste modo o documento propõe ampliar as situações de ensino modo que as aprendizagens que constituem as experiências socioculturais dos estudantes da EJA sejam validadas tão quanto o conhecimento curricular sistematizado.

Assim, os cinco saberes em Arte que compõem sua redação não estão apresentados de forma desconectada, os mesmos encontram-se organizados articulados as áreas do conhecimento que constituem os Tempos de Aprendizagem, numa abordagem integrada.

Este conceito disposto apresenta-se de modo sintonizado com a concepção de “aprendizagem ao longo da vida”, defendida pelos fóruns de discussão sobre a EJA, como afirma o documento.

Nesse contexto o referencial elucida que a proposição em organizar um currículo voltado aos saberes, supera a concepção da prescrição de conteúdos como únicos referências do conhecimento, destacado no documento que:

Ao pensar as ações pedagógicas, considerando os saberes, superam-se as relações com os conteúdos, pois, acredita-se que o processo de aprendizagem é multilateral, sujeito-mundo/mundo sujeito, rompendo com os pressupostos unilaterais e bancários, nos quais a escola deposita conteúdos em sujeitos passivos e desprovidos de repertórios e de outras formas de conhecer e explicar a realidade. (SALVADOR, 2014c, p. 13).

Faz-se necessário que o professor se aproprie das discussões e proposições discorridas no referencial, no que diz respeito ao eixo de inserção que a Arte está incluída para que as ações pedagógicas do professor possam estar estabelecidas de forma dialógica para com o eixo temático bem como as perspectivas de aprendizagem específicas para o alunado da EJA.

Portanto, a fim de assegurar que os processos de ensino para aprendizagem ocorram, o referencial evidencia e ratifica que os saberes referendam o professor à condição de pesquisador, tal qual também para o educando como pesquisador, para que o conhecimento desenvolvido considere o saber da experiência como um processo de diálogo entre os temas a serem desenvolvidos ao decorrer dos estudos.

Para os devidos fins, perspectiva-se que o documento está direcionado para a compreensão de que o currículo respeite as especificidades dos alunos, os saberes prévios numa concepção dialógica, tratando o conhecimento de forma horizontal.

O documento de referência para EJA II aqui pesquisado destaca que a formação docente é prerrogativa fundamental para os processos mediados na construção de práticas sociais destinadas a humanização e construção de identidade cidadã dos sujeitos.

Para tanto uma formação adequada atua num modo que aos processos de ensino para aprendizagem valide e diversidade cultural presente no âmbito da educação de adultos bem como os procedimentos individuais de cada sujeito em seu modo de aprender.

Deste modo, ressalta-se que o referencial curricular aponta um olhar ao ensino diferenciando o conceito de ensino/desenvolvimento de/por competências, por assim considerar ressaltando a importância do diálogo das vivências escolares, com as necessidades individuais de cada estudante com o mundo do trabalho.

Assim, o conceito abordado por saberes apresentado no documento supracitado, tem como aporte teórico no que tange os estudos direcionados a formação docente Charlot (2000), buscando dialogar com os conceitos que devem estar imbricados na educação de jovens e

adultos. Contudo, a fim de corroborar com essa premissa, utilizamos Macedo (2013, 2011) nessa fundamentação teórica.

De acordo com Charlot (2000), o saber pode apresentar-se modo: prático, teórico, processual, científico, profissional operatório, mas sempre em relação com o mundo, uma vez que as relações com o saber são relações epistêmicas e sociais. Para ele, existem diferentes formas de saber e de aprender: objetos cujo uso deve ser aprendido; as atividades a serem dominadas e os dispositivos relacionais.

Dessa forma a autora salienta que os saberes não devem ser reduzidos aos conteúdos prescritos e aprendidos na escola, estes devem se caracterizar como uma figura do “saber” ou “objetos-saberes”, definido por Charlot (2000, p. 66) como “objetos pelos quais um saber esta incorporado: livros, monumentos, obras de arte, programas de televisão, culturais.”.

Para tanto, ele nos elucida que os processos que constituem a aprendizagem correlacionam-se com os processos de construção dos sujeitos. Pois é através do ato de aprender que ser humano se constrói, nas relações imbricadas consigo próprio, na troca com os outros a sua volta e com o mundo em que está inserido.

Os estudos empreendidos pelo autor agregam grande contribuição para o pensamento curricular percorrido no referencial curricular dessa rede para a EJA II, pois o mesmo defende a relação direta do sujeito com o saber na busca continua em compreender como ele categoriza e organiza seu mundo, como dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar.

Desse modo, a fim de que os diálogos e reflexões a serem empreendidas nos Círculos Formativos em Arte para EJA II no campo da perspectiva curricular constituída por saberes, também inclui um estudo conceitual sobre o currículo, pois faz-se imprescindível que os docentes ampliem a compreensão que se inscreve no entendimento do currículo, ultrapassando o entendimento que o mesmo se apresenta de forma restritiva aos conteúdos disciplinares prescritos.

Destarte, Macedo (2007, p. 18) comenta elucidando que: “dizer que currículo é a vida da escola”, “tudo que acontece no convívio escolar”, “currículo é também o grau de limpeza dos corredores da escola”, ou mesmo reduzi-lo ao argumento da mercadorização, como num escrito de uma prova de seleção de mestrado onde dizia: “currículo é o segredo e a alma do negócio promissor da educação”, é aceitar perspectivas equivocadas, niilistas ou mercantilizadas. Neste cenário de equívocos, vieses não elucidativos e reduções, em muitos momentos, currículo é mercado ou é tudo e nada. O prejuízo ético, político e formativo desses equívocos são fáceis de serem elucidado.

Para o Charlott (2007) é notória a grande necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e objeto de estudo do currículo, e demarca o conceito de currículo como organização, seleção, implementação, institucionalização e avaliação de conhecimentos eleitos como formativos, considerando questões éticas, políticas, estéticas e culturais.

Nesta compreensão, Sacristan (2004) complementa, que a prática que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia, muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e etc., as quais encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

Logo, é imprescindível que o docente seja capaz de perceber a totalidade que constitui o conceito sobre o currículo como uma prática completa, sem aspectos parciais ou enfoques reducionistas ou alternativos.

Dessa forma, todos os sujeitos que compõe direta ou indiretamente o universo que tange o contexto escolar estão implicados com o currículo, logo, transcende as organizações formais que estabelecem o que deve ser ensinado na escola, tais como leis, diretrizes e propostas.

O universo de amplitudes que compõe a escola apresentando-se parcialmente de modo ingênuo e restritivo vem sendo frequentemente subvertido e reduzido a um mero executor de prescrições didáticas metodológicas em suas práticas curriculares.

Por isso, a prática curricular, nesse âmbito, ganha um denso significado há compreendida como atos de currículo descritos por Macedo (2011, p. 107) “[...] que vem justamente potencializar o caráter construcionista e relacional”, complementando que através dos atos de currículo institui-se “a práxis formativa, trazem o sentido de não se encerra a formação um fenômeno puramente externo determinado.”(idem, p.108).

Modo que para o autor, se estabelece uma potência prática na relação profunda que deve coexistir entre currículo e formação docente. Pois, desse modo, busca-se afetar as realidades habitadas por todos os atores que participam do processo curricular, tornam-se então, essencialmente, atores curriculantes agindo sobre o currículo de maneira singular.

Tais proposições acerca das concepções teóricas, apresentadas, emergem dos estudos dessa pesquisa, a fim de que os ‘Círculos de Formação em Arte’ para EJA II, na proposição dos diálogos formativos, possam ser sustentados por conta das inquietações aqui emergidas, no intuito de fortalecer a materialização das práticas dos docentes de Artes sobre do referencial curricular proposto nos Tempos de Aprendizagem no recorte da EJA II, no município de Salvador.

6.7 RECURSOS

A viabilização do trabalho ocorrerá com o apoio de alguns recursos, dentre eles:

6.7.1 Recursos Humanos

- Gestores escolares;
- Coordenadores pedagógicos das escolas;
- Educadores e educadoras de Arte da EJA II.

6.7.2 Recursos Tecnológicos

- Computador, internet;
- Recursos literários: livros, textos teóricos, artigos, documentos produzidos pela SMED referentes à Proposta Curricular “Tempos de Aprendizagem”, caneta, papel. Impressões e fotocópias.

6.7.3 Recursos Físicos

- Sala para encontro de professores da Secretaria Municipal de Educação
- Espaço das escolas.

6.8 AVALIAÇÃO

O processo avaliativo será percorrido partindo do envolvimento e colaboração dos participantes no fornecimento dos planos formativos, pautada nos saberes da aprendizagem como condição de materialização da atual proposta curricular da RME.

7 ALGUMAS “(IN) CONCLUSÕES” FINAIS

Consideramos que a Educação de Jovens e Adultos tem sido tema de discussões em estudos relacionados ao currículo e educação, de modo geral. Destaca-se que ao longo das últimas décadas, as políticas curriculares vêm resguardar os direitos dos homens e mulheres jovens e adultos.

Entretanto, o público da EJA, ao mesmo tempo em que se torna alvo de debates favoráveis no que diz respeito à equidade nos deveres e direitos políticos, educacionais e sociais, ainda apresenta-se de modo insuficiente no que tange a garantia do direito, ainda sendo marginalizada em sua trajetória.

Deste modo, o currículo atua com o papel importante, na prerrogativa de agregar os valores necessários para uma vida com práticas curriculares que visem formar esses estudantes para um protagonismo, reconhecendo e valorando as múltiplas identidades que os compõe enquanto sujeitos.

Diante desses princípios provocativos que se consubstanciaram por meio desta pesquisa, chegamos há alguma In-conclusões visto que o conhecimento aqui emerge e inquietações oriundas de sujeitos que se encontram em constante estado de construção, sendo estes inacabados. A realidade aqui expressada é provisória, porém construída a partir de experiências significativas revelando projeções e rupturas para o modo operante no que tange desde a compreensão das práticas curriculares que envolvem os sujeitos curriculantes que atuam na EJA na RMES.

Nesse contexto, essa pesquisa seguiu norteada pela questão: Quais os entendimentos que os docentes de Arte da rede municipal de ensino de Salvador conferem a “Proposta Tempos de Aprendizagem”? Deste modo salientamos que tal questionamento evidencia uma subjetividade de “entendimentos” singulares, contudo, o movimento de propor aos professores que expressem os posicionamentos sobre como pensam, como entendem e interagem com esse referencial curricular em suas práticas pedagógicas, compreendemos que esta multiplicidade de visões emerge das interações ou não inteirações realizadas em torno do referencial curricular proposto.

No intuito de aproximarmos as respostas adquiridas à questão central desse estudo, traçamos fios condutores que nos auxiliassem a costurar, dentre tantas partes um todo através do conhecimento empreendido.

Na busca de evidenciar o entendimento desses docentes de Arte sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, para Educação de Jovens e Adultos do seguimento II

da RME, compreemos que tais reflexões tornam proposições significativas sobre os múltiplos sentidos que esses sujeitos curriculantes conferem ao documento supracitado.

Ao discorrer desse estudo elaboramos, primeiramente, trilhas condutivas a fim de estabelecermos uma breve contextualização da trajetória histórica dos primeiros ensaios das políticas curriculares de Arte que reverberam na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido constituímos os caminhos trilhados nesse campo conceitual, suas implicações e políticas curriculares para esta modalidade.

Por conseguinte, elencamos o primeiro ponto que constituiu essa pesquisa, partindo do pressuposto que a compreensão acerca da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi marcada.

Neste contexto histórico, destacamos que o currículo educacional brasileiro direcionado a Arte para EJA é marcado por ensaios em caminhos ainda distanciado a de uma formação educativa para os adultos. O ensino de Arte emerge como um pano de fundo desde o jesuitismo, passando pelas missões francesas, transitando entre movimentos de cunho funcionalista nas políticas e programas de aligeiramento, que marcaram esse percurso histórico, na tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Entretanto, durante esses caminhos desenhados na história da EJA, sobrelevamos o Movimento de Cultura Popular, iniciado pela UNI e abraçado por Freire que evidencia a Arte, a Cultura popular como pressupostos basilares na formação e educação de Adultos. O marco freiriano atua como um divisor de águas no que tange a EJA reverberando num extenso leque de contribuições para esse contexto na quebra de paradigma, que envolve esse campo de estudo.

Nesse âmbito, o currículo direcionado a EJA ganha direcionamentos com pré-requisitos que abarcam uma concepção crítica, reflexiva e libertadora, ou seja, o papel da educação reconfigura-se à formação que desenvolva a conscientização dos sujeitos em direitos, dotados de uma cultura que deve ser considerada e consciente do seu papel no mundo.

Portanto, avultamos que mesmo em meio aos retrocessos políticos experienciados na ditadura militar, ressaltamos que o ensino da Arte passa ser obrigatória no contexto da educação, porém a mesmo só estará de fato assegurado no que diz respeito a EJA após a LDB de 96 conjuntamente com as políticas que regulamentam a EJA como modalidade de ensino. Assim, avançamos contemporaneamente com o propósito curricular do ensino da Arte para a Educação de Jovens e Adultos a partir dos marcos legais das leis de diretrizes e bases.

Porém, elucida-se que apesar dos avanços legais obtidos, ainda trilhamos caminhos com políticas educacionais efetivas e de qualidade que assegurem que o processo educativo ocorra de modo satisfatório para estes sujeitos.

Desse modo, demarcamos o campo conceitual do currículo através de um diálogo com ações reflexivas sobre os conceitos que o constitui. Desse modo, acentuamos a importância de ações propositivas imbuídas nos atos curriculares necessários para a materialização de um propósito curricular que contemple a multiplicidade de vozes que configura o espaço da EJA. Assim, estabelecemos o modo operacional das ações que temos e a que desejamos construir.

Partindo dessas prerrogativas, o fio condutor subsequente foi refletir sobre o percurso das políticas curriculares implementadas para a educação na Rede Municipal de Ensino de Salvador traçando os caminhos construídos, para o ensino da Arte e a Educação de Jovens e Adultos, que encontram seu ponto de convergência no atual documento curricular do Referencial, Tempos de Aprendizagem.

Nesse contexto, traçamos uma linha temporal a partir de documentos oficiais da Secretaria de Educação, como Escola, Arte e Alegria, o documento do SEJA, o PPPEJA, dentre outros documentos, até chegarmos ao então documento implementado em 2014, supracitado.

Portanto, através dessas reflexões aqui empreendidas, aqui estabelecidas nesse campo conceitual, destacamos a compreensão de que as políticas curriculares, até então implementadas pela RMES, acompanham as Diretrizes Nacionais mais atuais da EJA, bem como as discussões dos Fóruns. A secretaria de educação de Salvador atua como vanguardista na promoção de políticas curriculares que envolvem a tríade; Currículo, Arte e EJA.

Todavia, salientamos que ainda percebemos que as propostas implementadas, não movimentam novas possibilidades da garantia ao acesso e permanência dos educandos da EJA à escola.

Tais considerações emergem da necessidade em atuar no modo em operar as políticas implementadas, visto que as mesmas ainda não estão acessíveis a todos os sujeitos que compõe o espaço escolar, pois ao consideramos que Macedo (2011) assevera que os atos curriculares estão constituídos na multiplicidade dessas vozes que constituem esse espaço educativo.

Nesse sentido, buscamos descrever a estrutura e demandas pedagógicas emanadas no referencial curricular Tempos de Aprendizagem. Assim, tecemos as reflexões a partir de documentos orientadores do referencial.

Destacamos que alguns dos documentos estão em domínio público através do *site* da secretaria, porém o acesso à portaria que instituiu a proposta, os documentos norteadores da mesma foram cedidos por colegas que os possuem como Escola Arte e Alegria, os Marcos de Arte, e as portarias, documentos que para os pesquisadores foram imprescindíveis para desenhar dessa pesquisa.

Ao traçarmos os caminhos reflexivos que retratam os entrelaces do ensino da Arte na EJA, bem como as políticas curriculares que constituem tais categorias aqui analisadas, consideramos ratificar e sobrevelar a importância do ensino da Arte na educação, destacando essa relevância na Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, buscamos refletir os pressupostos teóricos, metodológicos devem constituir o ensino da Arte a fim de que a prática pedagógica ocorra na formação de sujeitos críticos e reflexivos, dotados de percepção estética que acentue a sua percepção da sua completude enquanto sujeito que interage um o mundo em que está inserido.

Buscamos enfatizar que o ensino de Arte deve ultrapassar um modo de operar no mundo apenas contemplativo, ausente de reflexões e construções críticas que venham interferir em sua dinâmica. Portanto, a mesma atua num movimento de constantes interferências, emergidas das ações reflexivas, dialógicas do contexto dialético presente na sociedade que nos circunscreve.

Nesse âmbito, a fim de que as relações que integram e constituem a materialização do currículo, do ensino de Arte para EJA, evidencia-se que tais quesitos, perpassam pelo planejamento e coerência na utilização dos sentidos teóricos observáveis. Entretanto, esta trilha de estudo aponta que os docentes ainda se encontram distanciados das concepções que envolvem campo teórico, ressaltando que o ato de formação, deve estar imbricado a prática docente, para que de fato seja orquestrada a coerência nas ações dialógicas que envolvem a concepção curricular empreendida na Proposta Tempos de Aprendizagem.

Assim, apresentamos nas trilhas metodológicas as trilhas e trilhos que constituíram os caminhos dessa pesquisa, avultando no recorte do campo, como última categoria, a importância da compreensão dos docentes no que tange; o conceito de currículo, sobre a EJA, para que desse modo possam articular os sentidos que o ensino da Arte deve estar imbricado nessa formação dos sujeitos da EJA.

Destarte, evidenciamos que as ações dialógicas formativas sobre o campo teórico aqui estudado; o currículo, a EJA e a Arte, faz-se de suma importância para o fortalecimento dos atos de currículos uma ação-reflexão-ação, com a finalidade de promover um movimento

contínuo de autorreconhecimento dos docentes e de suas vozes como autores dos documentos curriculares.

Desse modo, é que construímos uma compreensão das potencialidades que constituem todos os sujeitos que envolvem o espaço escolar, pois os atos educativos mediados por docentes bem formados, desenvolvem consciência dos múltiplos sentidos e percepções que emergem de atos de currículos.

Por conseguinte, através de uma consciência ampliada sobre os conceitos que envolvem o currículo, a dimensão política e social que está impregnada na Educação de Jovens e Adultos, a importância do ensino da Arte para esse público. Assim articula-se então a compreensão necessária da importância implicada no referencial dos Tempos de Aprendizagem.

Portanto, ratifica-se que a formação continua desse professor destaca-se como de fundamental importância no intuito de que atue significativamente no processo de reconstrução da identidade cultural dos alunos, na compreensão que a vivência artística possibilite que estes indivíduos adquiram autonomia, pensamento crítico, através do conhecimento e reconhecimento da diversidade cultural que compões a sua formação social.

Assim, este estudo buscou incluir e evidenciar as vozes dos sujeitos curriculantes através das reflexões colhidas via questionários e entrevistas acerca do entendimento desses docentes de Arte da EJA da RMES sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem.

Para tanto, busca-se agregar valores a esse currículo evidenciado através das vozes desses docentes da EJA no que tange o entendimento, considerações e proposições que agregam valores as práticas curriculares dos docentes envolvidos na educação dos jovens e adultos dessa rede de ensino. Nesse contexto, emergiu a categoria teórica formativa.

Nesse contexto, compreende-se a formação docente como pressuposto basilar inerente na atuação dos educadores no intuito de articular as questões curriculares, formativas em seus pressupostos necessárias no processo de ensino para aprendizagem.

Partindo desse entendimento, evidencia-se que essa pesquisa indica para a Rede Municipal de Ensino de Salvador, através desse estudo as vozes desses professores, expressas no campo dessa pesquisa, que a formação para os docentes da EJA, deve ser requisito fundamental para que esses professores possam estar num constante processo de aproximação entre currículo, de modo que o acesso a esse conhecimento possa promover a compreensão e o diálogo necessários entre a política curricular e a prática pedagógica.

Por conseguinte, a abordagem de investigação do estudo de caso, possibilitou um aprofundamento com o objeto de estudo que permitiu fazer uma análise descritiva e detalhada

dos sujeitos e da realidade observada. Assim, a aproximação com as subjetividades apresentadas pelos sujeitos dessa pesquisa, emergiu novos questionamentos, ponderações e novas descobertas, apresentadas nas análises dos dados, nas considerações acerca do cenário e sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa.

Partindo dessa prerrogativa, evidencia-se destacando que a formação continua faz-se fundamental para que tais reflexões sobre o documento curricular, Tempos de Aprendizagem sejam construídas, afinadas validando do ensino da Arte para modalidade de ensino da EJA.

Desse modo, esse estudo mostrou-se relevante na medida em que os docentes envolvidos apontam respostas e direcionamentos através da questão levantada no início deste trabalho.

No presente contexto, foi possível perceber a necessidade de uma formação específica para o professor de Arte que atua na EJA, nessa rede de ensino. Os educadores apontam a necessidade desse processo formativo, de modo que possa garantir o diálogo entre o referencial curricular e a Arte na Educação de Jovens e Adultos.

Embora a RMES seja promotora de ações formativas, no que tange a formação continuada para os/as professores/as de Arte, destaca-se que ainda apresenta-se de forma insuficiente às especificidades do professorado que compões o cenário da EJA. Vale salientar que mesmo que os professores, mesmo sentindo-se distanciados do referencial curricular, são produtores de práticas e atos curriculares que buscam aproximar a realidade do aluno.

Por conseguinte, ressaltamos que a formação aproxima as práticas curriculares das concepções teóricas de educação de jovens e adultos pautada na politização do sujeito, de ações educativas que levam os sujeitos envolvidos no processo educativo no movimento de ação-reflexão, fortalecendo e empoderando educadores se educandos.

Portanto, ao findar esse estudo, recomendamos que as práticas curriculares devem estar fortalecidas através da formação contínua para os docentes da EJA. Assim, será possível articular as múltiplas vozes e saberes da experiência do docente. A escuta desse educador através do ato formativo, propicia a construção de sentidos, significados por meio da interação enquanto espaço de partilha de experiências curriculares e saberes docentes.

Para tal, referendamos uma formação fundamenta nos pressupostos teóricos dos autores empreendidos nesse diálogo, no intuito de promover uma educação pautada nos princípios da ação-reflexão-ação.

Nessa perspectiva, as trilhas reflexivas desta pesquisa, ratificando que a mesma não pretendeu afirmar ideias, mas evidenciar as percepções observáveis nas relações que buscou estabelecer o que tange os conceitos apresentadas na historicidade há compõe as políticas

curriculares em Arte para educação de jovens e adultos e a formação destinada aos sujeitos curriculantes responsáveis pela mediação entre esses saberes.

Evidenciamos que tais campos de interpretação teórica desenrolam em um diálogo desafiador, pois reverbera pelo campo político, por onde proposições políticas devem ser construídas no intuito de assegurar que práticas curriculares sejam executadas e valoradas, partindo do pressuposto da construção de ações dialógicas no que envolve esse currículo incluindo todas as vozes desses sujeitos que dele participam.

Dessa forma, o processo de escolarização de jovens, adultos e idosos, deve garantir para além de atendimento no que assegura o direito, mas também a mesma deve atuar com através de um currículo que propicie uma prática pedagógica que considere as especificidades que perpassam pela diversidade dos tempos humanos, condição social, de gênero, de etnia, cultura, de trabalho, dentre outras, presentes nas turmas da EJA.

Assim, consideramos o diálogo formativo como requisito fundante no intuito de aprofundarmos mais essa discussão sobre a formação desse professor que atua na educação desse jovens e adultos, bem com sua interconexão com o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem.

Ao findar essa pesquisa parafraseando Freire (1991, p. 143): “saio como quem fica”, desse modo, saímos com a compreensão da incompletude humana, com o desejo de ficar neste campo desse estudo, pois, este trabalho produz algumas respostas bem como tantas outras interrogações que ainda ficaram, despertando as inquietudes oriundas de pesquisadores que desejam empreitar investigações posteriores.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sônia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, Marli Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18 ed. Campinas, São Paulo: Papirus 2008.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania, quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez. 2010.

_____. **Os educandos e educadores: seus direitos e seus currículos**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Orgs. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: MEC, 2007.

BAHIA. I Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Estatística dos Municípios**. SEI, v.4, n.2, 2014.

AROUCA, Carlos. **Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo; Anzol, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, POR: Edições 70, 2006.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Ana Mae **Arte na escola ontem e hoje**. Presença Pedagógica, 2008.

_____, Ana Mãe; CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortês, 2011.

_____, Ana Mãe. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortêz, 2012.

_____, Ana Mãe. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortêz, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartociclos: temas transversais**. Brasília, DF: SEF – Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008a.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008b.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo:** currículo conhecimento e cultura. Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008c.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo:** Currículo e desenvolvimento Humano. Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008d.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica: Diretoria de concepções e orientações Curriculares para Educação Básica. 2008e.

_____. **Referências para formação de professores.** Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. **Educação para jovens e adultos:** proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros em ação:** alfabetização/ensino fundamental – 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries. Brasília, DF: Secretaria do Ensino Fundamental, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1995.

_____. **Ação Educativa: quem somos?** 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.gov.br>. Acessado em: 12 jul. 2005.

_____. **Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade.** Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos.** Brasília, DF: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

_____. **Declaração mundial de educação para todos.** Brasília, DF: Unicef, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamenta. I Proposta Curricular para o Segundo Segmento.** São Paulo/Brasília, Ação Educativa/ MEC. 2010.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de Fevereiro de 1891).

_____. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de Março de 1824)

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de Setembro de 1946)

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.

_____. **Decreto Nº 7.247 De 19 De Abril De 1879** – Carlos Leônicio de Carvalho.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional:** Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Fundamental.** Brasília, 1998.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino Médio.** SEF. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p.

_____. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos – COEJA. **Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos.** Vol. 3. Arte. MEC/SEF, 2002. 132p.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN.** Lei nº9.394/95, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Parecer nº 11 e Resolução nº 1/2000.

_____. **Referencial Curricular para o 2º segmento de EJA.** Brasília, 2001.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, 1961.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF. 1971.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, 2006.

_____. Lei nº 12.287, de 13 de Julho de 2010. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, 1996.

BIELINSKI, Alba Carneiro. **O Liceu de Artes e Ofícios: sua história de 1856 a 1906**. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/Liceu_alba.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto em construção**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999.

CANDA, Cilene Nascimento. Conscientização e ludicidade na educação de jovens e adultos: revendo caminhos teóricometodológicos. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 10-24, jan./jun. 2012.

CARBONELL, Sonia. **Educação estética na EJA**. São Pulo: Cortez, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Willmann. **A Educação no século 21**. São Paulo: Giostri, 2014.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 171-185.

COLEÇÃO COMO ENSINAR BEM. **Arte e didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?**. 6ª edição, São Paulo: Papiros, 1991.

_____, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da educação**. São Paulo: Papiros, 1988.

DEWER, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Construção coletiva: as contribuições à educação de jovens e adultos. In: DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos: um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2005.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do sistema de alfabetização Paulo Freire: “um ovo de colombo”. In: **Linhas críticas**. Brasília, DF, v.18, n. 37. SET./DEZ, 2012.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. **Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. **Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 1987.

FISS, Dóris Maria et al. **Identidades docentes I**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTO, Gaudencio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. **Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana**. São Paulo: Papiros, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos: ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA**. São Paulo: Vozes, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOHN, Maria da Glória (Org). **Educação não formal no campo das Artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOSON, Ivor F. **Currículo: teoria e História**. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professor: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **[Dados estatísticos]**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?Id_noticia=1375&id_pagi-na=1>. Acesso em: 3 jan. 2015.

JENIZE, Edineide. **Currículo e movimentos sociais:** novas perspectivas à velhos desafios, 2014. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos912/curriculo-e-movimentos/curriculo-e-movimentos2.shtm>. Acesso em: jan. 2015.

Labarre, Albert. A história do Livro. São Paulo; Cultrix InI Mec, 1981.

LAROSSA, Jorge. Experiência e saber de experiência. Conferência: **I Seminário Internacional de Educação de Campinas**. FUMEC: Campinas, julho de 2001

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MACEDO, Roberto S. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

_____, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em Ato?** Ilhéus, BA: Editos, 2011.

Mansano, Sonia Regina Vargas. Vida e Profissão. São Paulo; Summuns, 2003.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Porto, POR: Edições 70, 2016.

MÉSZÁROS, Isteván. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MONTEIRO, Aínda Maria; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFAB, 2016.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 8. ed. Campinas, Papirus, 2002.

MORAIS, Frederico. As teorias do Baroco e o Brasil. Cadernos História da Pintura no Brasil: Pintura colonial, São Paulo: Instituto cultural Itaú, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. Antônio Flávio Barbosa O Currículo como política cultural e a formação docente. In: T.T.SILVA; A.F.MOREIRA (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Antônio Flávio Barbosa. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. N.S. **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação profissional do “bom silvícola” nas artes e ofícios. In BARBOSA, Ana Mae (org.) *Ensin de arte: memória e história*. São Paulo: `Perspectiva, 2008.

Pacheco, José. *Sozinhos na escola*. Rio de Janeiro; Eds, 2003.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: movimentos pela consolidação de direitos. **Reveja: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, v. 1, p. 68-84, ago. 2015.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: movimentos pela consolidação de direitos. **Reveja: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, v. 1, p. 68-84, ago. 2015.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2015.

PERRENOUD, Philleppe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre; Artemed. 2002.

READ, Herbert; FRANCASTEL, Pierre; BRECH, Bertoul. **Sociologia da arte III**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fonte, 2016.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fonte, 2013.

_____. **Os sentidos da arte**. São Paulo: IBRASA, 1972.

_____. **Os significados da arte**. Buenos Aires, ARG: Losada S. A., 1954.

_____. **Sociologia da arte**. São Paulo: IBRASA, 1971.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. 2004. Disponível em: <www.portaldomec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul. de 2004.

_____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Secretaria de Ensino Fundamental Ação educativa, 1997.

SALVADOR. **Diretrizes pedagógicas**. Salvador: SMED, 2004.

_____. **Educação: dever de todos - linhas de ação**. Quadriênio 2001-2004. Documento Preliminar. Salvador: SMED, 2001.

_____. **Educação de jovens e adultos**: convênio nº 94.302/2000. MEC/FNDE/PMS. Salvador: SMEC, 2000a.

_____. **Escola, arte e alegria**. Documento Preliminar. Salvador: SMED, 2000b.

_____. **PCN da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: SMED, 2012.

_____. **Marcos de aprendizagem**: PEB I e PEB II. Salvador: SMED, 2001a.

_____. **Marcos de aprendizagem de artes**. Salvador: SMED, 2001b.

_____. **Salvador cidade educadora**. Salvador: SMED, 2001c.

SALVADOR. **Documento de referência curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: 2014.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Educação: dever de todos - linhas de ação*. Quadriênio 2001-2004. Documento Preliminar. Salvador: Fev. 2001.

_____. *Educação de jovens e adultos*: Convênio nº 94.302/2000. MEC/FNDE/PMS. Salvador: Gabinete da SMEC, 19 de outubro, 2000a.

_____. *Plano de trabalho - detalhamento*: formação continuada de professores - EJA. Salvador: 2000c.

_____. *Diretrizes pedagógicas*. Salvador: fev.2004a.

_____. *Plano estratégico*. Regional Orla. Salvador: 2004b.

_____. *Plano de ação*. Regional Orla. Salvador: 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: Por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, E. M. A.; ARAUJO, C. M. Tendências e Concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológico da Arte/Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. , 2007, Caxambú. **Anais...**, 2007.

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e formação de jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SILVA, Natalino Neves. **Juventude negra na EJA: o direito a diferença**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

SILVA, Tomáz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Leoncio; GIOVANETTI, Maira Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNESP. **História da arte no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2011.

QUADROS, Imara Pizzato. **Palavras científicas sonhantes em território úmido feito a mão: a arte popular da canoa pantaneira**. 2013. 364 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

VEIGA, Cyntia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade nº:

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento:

Endereço:

Complemento:

Bairro:

Cidade: Salvador CEP:

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: OS SABERES PEDAGÓGICOS NA PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE NA EJA

II: Um estudo nas escolas da Gerência Regional do Cabula, da rede municipal de ensino de Salvador, de responsabilidade da pesquisadora **Daniela Menezes Teixeira**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo Analisar a importância do currículo de arte como instrumento de formação cultural, nas classes da educação de Jovens e Adultos do segmento do fundamental II, das Escolas Municipais de Salvador num recorte geográfico da gerência regional do Cabula.

O que se pretende com este projeto é incluir as vozes dos sujeitos curriculantes evidenciadas através das reflexões que devem ser colhidas via questionários e entrevistas acerca do entendimento desses docentes de arte da EJA da rede municipal de ensino de Salvador (RMES) sobre a proposta curricular presente nos Tempos de Aprendizagem.

Nesse contexto, busca-se agregar valores a essa política curricular, a fim de evidenciar as vozes desses docentes da EJA no que tange as especificidades formativas que são inerentes a essa modalidade, articulando questões curriculares e o processo de ensino para aprendizagem. Partindo desse pressuposto entende-se que essa pesquisa poderá indicar para a RMES, através das vozes desses sujeitos curriculantes, expressas nos dados a serem coletados, que a

formação para os docentes da EJA deve ser requisito fundamental para que esses professores possam estar num constante processo de aproximação entre currículo e práticas docentes, onde o acesso a esse conhecimento visa promover promove-se a compreensão e dialogo entre a politica curricular e a prática pedagógica.

Assim, será proposto uma formação continuada, para que os professores de arte da RMES possam sentir-se parte integrante da política curricular, ressinificando e redimensionando suas prática docente.

Caso o(a) Senhor (a) ACEITE será realizado procedimentos de coletas de informações a partir da sua participação em responder um questionário e entrevista que será escrita e gravada em áudio pela aluna **Daniela Menezes Teixeira do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos.**

Por conta de a pesquisa envolver seres humanos, entendesse que a mesma deve conter determinados cuidados e dimensões éticas capazes de criar um ambiente seguro a fim de antever condições há serem bem-suportadas pelos sujeitos da pesquisa. Assim, iremos considerar em todo o processo a sua situação, psicológica, social e educacional de modo que possibilite a operacionalização cuidadosa do trabalho para ambos envolvidos na pesquisa, pesquisador e partícipes.

Nesse contexto os sujeitos de pesquisa, professores de arte da rede municipal de salvador, foram localizados, contatados, e convidados a participar da mesma. O convite se deu presencialmente em algumas visitas ao ambiente de atuação docente em que cada participante atua. Nesse primeiro momento surgem as primeiras impressões de campo, registradas em um diário de bordo do pesquisador.

Portanto, o primeiro contato foi presencial, sendo essencial na busca de uma sensibilização e aproximação para com os partícipes. Apresentamos o tema e a as intenções do pesquisador para com a pesquisa a ser desenvolvida. Por conseguinte, agendamos um segundo momento para que seja apresentado o projeto e as possíveis contribuições (benefícios) deste trabalho no que tange currículo e as práticas curriculares docentes. Compreende-se que os participantes devem estar o máximo familiarizado com a temática e confortável com a participação nesse projeto. Durante todo o processo foi ratificado que a participação é totalmente voluntária e que os mesmos podem sentir-se a vontade em retirar-se, ou não responder alguma questão que não se sintam confortáveis.

Endossamos que a participação nessa pesquisa não tem caráter avaliativo ou punitivo, sendo normal que em algum momento possam sentir um desconforto em expor suas práticas pedagógicas, achando que podem ter seus dados e intimidades reveladas ou que o trabalho pode gerar um possível questionamento sobre sua formação ou questionando no que este trabalho pode contribuir para sua prática pedagógica.

Porém, ressaltamos que o objetivo desse trabalho está em evidenciar a importância do currículo de arte como instrumento de formação nas dimensões que envolvem nossas heranças culturais, nas classes da educação de Jovens e Adultos do segmento do fundamental II, das Escolas Municipais de Salvador, numa perspectiva de inclusão das vozes desses sujeitos curriculantes.

Contudo, para que fosse minimizada as possíveis inseguranças por conta dos participantes, foi explicado que na coleta e análise desses dados, será utilizado um roteiro contendo questões fechadas e abertas, onde tais informações não serão veiculadas, sobe sigilo absoluto. Em todo

o percurso iremos atuar de forma que seja preservado total sigilo acerca dos partícipes, para que os mesmos sintam a confiança e credibilidade em participar efetivamente em todo o processo. Cada professor terá livre arbítrio nas interações durante as entrevistas. O roteiro a ser aplicado, foi elaborado pelos próprios pesquisadores, com base em dados encontrados na literatura sobre a temática, seguindo única e exclusivamente questões pertinentes ao que a pesquisa se propõe em discutir.

Busca-se estabelecer uma conexão entre o tema, sua pertinência diante a realidade docente e os benefícios que a mesma agregara nas relações que envolvem currículo, arte e EJA. Após a execução desse roteiro através da coleta dos dados, iremos registrá-los e analisá-los utilizando as regras e normas de conduta orientada pelas resoluções e literatura pertinente ao contexto, onde ao final será apresentado a cada participante para que seja validado antes de uma publicação final.

Contudo, para que fosse minimizada as possíveis inseguranças por conta dos participantes, foi explicado que na coleta e análise desses dados, será utilizado um roteiro contendo questões fechadas e entrevista escrita e gravada, onde tais informações não serão veiculadas, estando sobre sigilo absoluto.

Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e se por acaso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^a Patricia Lessa Santos Costa

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** plessacosta@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa intitulada: OS SABERES PEDAGÓGICOS NA PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE NA EJA II: Um estudo nas escolas da Gerência Regional do Cabula, da rede municipal de ensino de Salvador, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade,

como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, 01 de outubro de 2015.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFESSORES DA EJA

APÊNDICE B -



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

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

ATENÇÃO: Este questionário deve ser respondido Pelos professores de Arte que atuam na EJA II, lotados na GRE Itapuã. Compreende-se que ele é parte de uma pesquisa que visa evidenciar e compreender; Qual o entendimento do docente de Arte da Rede Municipal de Salvador sobre a Proposta Curricular “Tempo de Aprendizagem”?

ATENÇÃO: Para as perguntas a seguir, MARQUE um X somente na alternativa em que o número possa corresponder a opinião desejada.

PARTE 1: SOBRE O (A) ENTREVISTADO (A) E A ESCOLA:

1. SEXO:

() Feminino () Masculino

2. IDADE:

() de 20 a 30 anos () de 31 a 40 anos () de 41 a 50 anos () de 51 a 60 anos () acima de 60 anos

3. NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

() Superior Incompleto

() Superior Completo

() Pós-Graduação Lato Sensu

() Pós-Graduação Stricto Sensu

4. TEMPO EM QUE ATUA NA EJA II, NA REDE MUCUPAL DE ENSINO DE SALSADOR:

- ☐ mais e 1 ano
- ☐ mais de 2 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Mais de 5 anos

5. NÚMERO DE TURMAS DA EJA II NA UNIDADE ESCOLAR:

- ☐ 6 ☐ mais de 6

6. NÚMERO DE ENIDADES ESCOLARES QUE ATUA NA EJA II:

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ mais de 2

7. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA NA REDE:

- ☐ 20h ☐ 40h

8. QUAL A DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORARIA NA ESCOLA:

- ☐ 20 Horas apenas na EJA II
- ☐ 40 Horas distrubuidas entre o diunoe noturno
- ☐ Complemento com 2h na EJA II
- ☐ Complemento com 4h na EJA II
- ☐ Complemento com mais de 4h na EJA II

8. LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA POR GERÊNCIA REGIONAL-GR:

- ☐ Centro ☐ Liberdade ☐ Subúrbio I ☐ Subúrbio II ☐ Orla ☐ Itapuã
- ☐ Pirajá ☐ Cajazeiras ☐ São Caetano ☐ Cabula

9. QUAL A LINGUAGEM ARTISTICA QUE VC LECIONA

- ☐ Artes Visuais
- ☐ Música
- ☐ Teatro
- ☐ Dança

PARTE 2: SOBRE A IMPLANTAÇÃO, E COMPREENSÃO PRINCIPIOS METODOLOGICOS UTILIZADOS DA “PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM”NAS UNIDADES ESCOLARES:

Atenção: Para responder as questões abaixo enumere com as possibilidades apresentadas de acordo com a opção desejada.

1- SIM 2-NÃO 3- PARCIALMENTE 4- NÃO SEI OPINAR

Nº	QUESTÕES	Nº EQUIVALENTE				
		1	2	3	4	5
1	Você tem conhecimento sobre a proposta curricular de ARTES da RME implementada em 2014?					
2	Você participou de alguma GT para a construção dos Tempos de Aprendizagem e saberes em arte?					
3	Você consegue construir e conduzir os planos metodológicos pautados nos saberes em arte.					
4	Os saberes em arte contempla a linguagem artística a qual você leciona.					
5	O plano metodológico bimestral é construído baseado a partir do referencial os saberes fornecidos pela SMED?					
6	O plano metodológico é realizado a partir da interlocução entre os saberes e as necessidades educativas do aluno da EJA propostas pelos Tempos de aprendizagem para EJA II?					
7	Sobre o processo avaliativo, você articula os saberes com atividades avaliativas desenvolvidas ao longo do processo utilizando a planilha dos saberes da aprendizagem?					
8	Você elabora avaliação formal de testes e provas nas atividades de artes utilizando os saberes?					
9	Você possui alguma formação específica para atuar no seguimento da educação de Jovens e Adultos?					
10	Para você uma proposta curricular para EJA II que venha ser bem implementada e sucedida dependerá prioritariamente da formação continua do professor?					
12	Você participou de alguma formação em Arte sobre					

	a EJA e a proposta curricular Tempos de aprendizagemna RMS?					
13	Para você uma proposta curricular para EJA II que venha ser bem sucedida dependerá prioritariamente da atuação dos professores através de seu plano metodológico bem desenhado e aplicado.					

APÊNDICE C – MODELO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFESSORES DA EJA - SUBJETIVO



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

ENTREVISTA DE PESQUISA

ATENÇÃO: Este questionário deve ser respondido de forma aberta, pelos professores de arte que atuam na EJA II, lotados na GRE Itapuã. Destaca-se que o mesmo é parte de uma pesquisa que visa evidenciar e compreender; Quais os entendimentos que os professores de Arte da RME tem sobre a Proposta Curricular “Tempos de aprendizagem”?

1. Como você ficou sabendo da proposta curricular da EJA II, implementada em 2014?
2. Como foi a sua receptividade ao conhecer a proposta dos tempos formativos?
3. Quais possibilidades de diálogo entre a proposta curricular de arte, sua formação e prática pedagógica na EJA?
5. Como professor(a), você acha importante que a RME promova uma formação específica que possibilite uma melhor compreensão sobre a proposta curricular de arte da EJAII? Por quê?
6. Você tem conhecimento de algum referencial teórico fornecido que tenha sido fornecido pela SMED sobre a proposta? Caso tenha conhecimento, descreva qual ou quais?
3. Na sua opinião, a proposta curricular de artes para EJA II oferece contribuições à concepção e norteamentos na execução dos saberes, para sua prática?
4. A escola recebeu algum material de orientação didática pela SMED para trabalhar a nova proposta? Quando? Esse material foi utilizado por você?
5. Em sua opinião, qual a importância do professor na promoção dos saberes em artes da EJA II?

7. Como o currículo de artes da EJA II, na proposta dos “Saberes Pedagógicos” pode ser melhor desenvolvido na unidade escolar?
8. A proposta curricular de arte da RME, dialoga com a promoção da uma aprendizagem em arte com os sujeitos da EJAII numa perspectiva de ação reflexiva e libertadora?

PARTE 3:EVIDENCIE SUA OPINIÃO

Responda a pergunta abaixo de forma espontânea tecendo possíveis reflexões ou elencando sugestões, modificações, elogios e necessidades que você encontra na atual proposta curricular da rede:

Utilizando a matriz utilizada na construção do plano formativo dos saberes de aprendizagem transcreva 3 sugestões metodológicas utilizadas em sala, afim de que possam ser compartilhadas com outros profissionais de arte da RME, contribuindo para a troca dos saberes docentes entre os colegas de área que atuam em artes na EJA II.

Planilha em Anexo