

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE

ROSIFRANCE CANDEIRA MACHADO



O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexão acerca de uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de São Luís – MA.

São Luís
2012

ROSIFRANCE CANDEIRA MACHADO

**O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexão
acerca de uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino
Fundamental na rede municipal de Educação de São Luís – MA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do grau de mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Manzke.

São Luís
2012

Machado, Rosifrance Candeira

O Currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos: reflexão acerca de uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de São Luis – MA / Rosifrance Candeira Machado. – São Luís, 2012.

Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão). Dissertação orientada por: Prof. Dr. José Fernando Manzke.

193 f. : il..

1. Proposta curricular 2. Arte. 3 Educação de Jovens e Adultos – EJA I. Título

CDU 7:374.7-053.6

ROSIFRANCE CANDEIRA MACHADO

**O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexão
acerca de uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino
Fundamental na rede municipal de Educação de São Luís – MA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do grau de mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Fernando Manzke (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Norton Figueiredo Correa
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Everson Melquíades Araújo Silva
Universidade Federal de Pernambuco

Esta produção é dedicada a todas os profissionais que atuam na EJA e que a ela dedicam seus conhecimentos por uma educação de qualidade, seja em arte ou qualquer outra área.

À minha família que precisou compreender e conviver com minha ausência, muitas vezes, durante a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

O meu muito obrigada...

Aos meus pais, pelo esforço em me dar tudo o que precisava; por terem me educado.

À minha mãe, especialmente, por ter se anulado de tantas coisas em prol de um futuro promissor para todos os filhos, sem exceção.

Aos meus lindos, Heitor e Benjamin, fios condutores desta conquista e outras mais que ainda virão e, com toda certeza, minha melhor produção.

Ao meu esposo, companheiro e amigo, Deidny, que sempre apostou e acreditou em mim, muito mais do que eu mesma.

Aos amigos da primeira turma do Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade, pelas horas em companhia, trabalhos apresentados, conversas... Enfim, por todos os momentos vividos para a posteridade, afinal, somos os “primeiros”.

À amiga Luciana, por dividir comigo as angústias dessa jornada científica e partilhar os prazeres da busca pelo conhecimento.

Às amigas Isabel e Lílian, pelo incentivo constante durante todo o período do Mestrado.

Ao apoio logístico da amiga Maria de Ribamar, sempre a postos.

À SAEJA, pelas contribuições de grande valia para a pesquisa, especialmente as grandes colaboradoras Nilsen e Neusalina, por deixarem suas tarefas cotidianas e, tão gentilmente, me atenderem.

Ao Prof. Dr. José Fernando Manzke, pela orientação e parceria.

Aos professores e alunos que contribuíram para a pesquisa dando seus depoimentos e respondendo à todas as questões, de forma muito atenciosa.

.Aos prof. Dr. Everson Melquíades Araújo Silva e prof. Dr. Norton Figueiredo Correa, por terem aceitado, gentilmente, participar da banca e, relevantemente, contribuir para o aprimoramento desta produção.

“(...) a arte é reflexo de sujeitos históricos e sociais e resultado de sua própria atividade (trabalho) e não podemos vê-la fechada em si mesma e sim numa relação consciente do homem e a sociedade, do mundo educacional e do mundo social.”

NUNES, 1997, p. 338

RESUMO

Este estudo faz uma análise da Proposta Curricular de Arte para o II Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborada por professores de Arte da rede municipal de São Luís/MA, vinculados à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA). O estudo reflete acerca do texto da Proposta Curricular, ainda não publicado. E faz algumas considerações relevantes à sua divulgação, bem como à sua implementação nas escolas. Analisa ainda o ensino de Arte praticado nas escolas da rede municipal, buscando dados em análises documentais, entrevistas e aplicação de questionários feita em escolas que ofertam a EJA. Na pesquisa foram investigadas quatro escolas, cerca de vinte alunos e quatro professores da disciplina, além de servidores ligados à SAEJA. O estudo faz parte da Linha de pesquisa LP2 – Cultura, Educação e Sociedade do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar- da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Palavras-chave: Proposta Curricular. Arte. EJA.

ABSTRACT

This study is an analysis of the Art Curriculum Proposal for the II Segment of Youth and Adult Education (EJA), drawn by art teachers of the municipal network of São Luís/MA, linked to the Supervision of Youth and Adult Education Area (SAEJA).

The study reflects about the text of the Proposed Curriculum, not yet published. And makes some relevant considerations to its disclosure, as well as its implementation in schools. Also analyze the teaching of Art practiced in schools of the municipal network, seeking information on documentary analyses, interviews and questionnaire application made on schools that offer the EJA. In the search were investigated four schools, about twenty students and four teachers of discipline, in addition to servers attached to SAEJA. The study is part of the research line LP2 – Culture, Education and Society Program of Postgraduate Culture and Society – Federal University of Maranhão (UFMA) Interdisciplinary Masters.

Keywords: Curriculum Proposal. Art. EJA

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	- Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	- Conselho de Entidades de Base
CES	- Centros de Estudos Supletivos
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEA	- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FAEB	- Federação de Arte-Educadores do Brasil
FNE	- Fundo Nacional do Ensino
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	- Instituto Nacional Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
PABAE	- Programa de Assistência brasileiro-americana à Educação Elementar
PCN's	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	- Programa de Educação Integral
PNA	- Plano Nacional de Alfabetização
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SAEJA	- Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos
SEF	- Secretaria de Educação Fundamental
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
UEB	- Unidade de Educação Básica
UFMA	- Universidade Federal Do Maranhão
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	CURRÍCULO E EJA: um passeio pela história	20
1.1	Origem dos Estudos sobre Currículo	22
1.1.1	Teorias do Currículo.....	24
1.1.2	Estudos curriculares no Brasil.....	34
1.2	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	42
2	ENSINO DE ARTE NO BRASIL: passado e presente	61
2.1	Ensino de Arte e o currículo no Brasil: do período colonial ao republicano	61
2.2	O Ensino de Arte no Brasil na atualidade	75
3	ENSINO E PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE NA EJA: entre arranjos e desarranjos	90
3.1	Caracterização da SAEJA	94
3.2	Caracterização das Escolas	96
3.3	Distribuição de professores do Ensino de Arte na EJA	98
3.4	Alunos da EJA de São Luís	112
3.5	A Proposta Curricular de Arte para o II Segmento da EJA	115
	CONCLUSÃO	138
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICES.....	150
	ANEXO A – Proposta Curricular de Arte: Texto elaborado por professores de Arte da SEMED/SAEJA.....	167
	ANEXO B – Lei do ensino noturno no Maranhão.....	192

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o currículo do Ensino de Arte na educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma proposta curricular em Arte das escolas municipais e dos relatos de professores, alunos e gestores da EJA das escolas municipais de São Luís, fundamenta-se em alguns pontos que considero relevantes que elenco a seguir:

- a) A necessidade de oferecer um ensino de qualidade para este público que busca a modalidade de ensino EJA para retomar a trajetória escolar, interrompida por diversos motivos;
- b) A relevância de uma proposta que contemple as necessidades de escolarização para a inserção no mundo do trabalho, bem como o conhecimento da cultura e do meio social do qual faz parte;
- c) A importância de uma proposta curricular em Arte que possa amparar as práticas educativas desse componente curricular, conforme os princípios regidos por Leis que amparam o ensino de Arte na escola básica nas turmas do II segmento da EJA das escolas municipais;
- d) A formação para a vida através da construção de uma consciência crítica.

Penso que seja relevante compartilhar algumas reflexões de cunho particular como uma forma de apresentar minha percepção com relação ao meu objeto de pesquisa.

A Educação de Jovens e Adultos faz parte da minha vida desde o ano de 2002, quando ingressei no quadro de contratados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para trabalhar com alunos da EJA no Programa Recomeço. Embora já houvesse trabalhado com Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série como estagiária de um projeto chamado Turismo Educativo¹, minha primeira experiência com a docência propriamente dita foi exatamente na Educação de Jovens e Adultos.

¹ O Projeto Turismo Educativo era um dos projetos desenvolvidos pela antiga Fumtur (Fundação Municipal de Turismo), hoje, Semtur (Secretaria Municipal de Turismo). O projeto funcionava no sistema de palestras sobre patrimônio, turismo e cultura, além de oficinas de arte desenvolvidas após palestras e passeios pelos pontos turísticos de São Luís. A iniciativa se dava na tentativa de estimular o interesse dos alunos da rede municipal de ensino pela história e cultura da cidade, bem como sua preservação ambiental, resgate cultural e estímulo ao Turismo local.

Na época, em virtude da baixíssima carga horária destinada à Arte, trabalhava no turno noturno em quatro escolas diferentes. Havia, naquele momento, o ensino de Arte na grade curricular apenas na primeira etapa do II segmento, ou seja, apenas a turma de 5^a /6^a série tinha 1h /aula de Arte por semana, já que na 2^a etapa (7^a/8^a série), o horário era destinado ao Ensino da Filosofia. Felizmente, isso mudou e atualmente o Ensino de Arte é oferecido nas duas etapas do II Segmento.

Um dos principais questionamentos dos professores de Arte nas formações para planejamento, além do fato da carga horária prevista para a disciplina, era o de não haver um documento com as diretrizes ou mesmo conteúdos próprios da arte para o ensino específico na EJA.

Além disso, percebi muitas vezes que o ensino noturno era tratado com certo descrédito, como se o ensino dos turnos diurnos se sobrepusessem a ele. Isso se refletia nas muitas oportunidades negadas aos alunos da EJA, como o uso de laboratórios de informática, por exemplo.

Uma das explicações para que não houvesse nada parecido com uma Proposta Curricular com as orientações para trabalhar com alunos da EJA na aula de Arte era a instabilidade da modalidade, já que não havia financiamento direto para a EJA até aquele momento.

Essa mesma instabilidade do quadro docente dificultava toda e qualquer tentativa de elaboração de um documento que norteasse todos os profissionais ligados ao Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos ofertada pela Secretaria de Educação do município de São Luís.

Para as áreas consideradas “mais importantes”, o planejar parecia mais fácil devido ao número maior de professores com formação específica em cada área em que atuavam e também pelo fato de ser disponibilizada uma apostila com os conteúdos de cada etapa do II Segmento. Além disso, para essas disciplinas havia um contingente de professores efetivos.

Outro problema pelo qual os profissionais que atuavam na EJA passavam era a incerteza de voltar à sala de aula no ano seguinte. A remuneração dos meses iniciais do novo ano letivo não poderia ser incluída no orçamento pessoal, já que não se tinha garantia de recontração. Antes que se confirmasse o repasse de recursos da EJA, destinado, dentre outros fins, ao pagamento de professores desta modalidade de ensino, nada era possível de se planejar. Isso refletia, inclusive, na

qualidade do ensino, já que, infelizmente, muitos professores faziam do contrato na EJA apenas mais uma saída e, ou uma forma de aumentar sua renda familiar.

Na ocasião, eu ainda estava cursando a Licenciatura Plena em Educação Artística e faltavam dois períodos apenas para que eu concluísse o curso. As ideias de mudança e o anseio de fazer um trabalho bem feito, característica de quem dá os primeiros passos na profissão, eram muito fortes. Ministras aulas de qualidade fazia parte dos objetivos principais desse início de carreira.

Algumas vezes, era necessária meditação profunda para que minha indignação com a realidade a que os profissionais da educação sempre foram submetidos pelo poder público não corrompesse minha prática profissional, educativa e pedagógica com o pensamento de que a mim não caberiam mudanças.

Apropriei-me nessas horas e ainda continuo meditando e me apropriando das palavras de Freire, quando diz que ensinar exige “a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2005, p. 30).

Infelizmente, a ideia de formular um documento, como sugerido por mim em muitos encontros pedagógicos, tornou-se inviável por falta de apoio da coordenação geral e também dos colegas de área.

Em 2003, saí da EJA para trabalhar com o ensino regular e entre idas e vindas, ora pelo ensino regular, ora pela EJA, fui amadurecendo a ideia de me aprofundar nas temáticas Currículo, Arte e EJA. Até que ingressei na primeira turma do recém-chegado Mestrado em Cultura e Sociedade, oferecido pela UFMA, através do Departamento de Artes.

Dessa forma, busquei embasamento teórico tanto nas disciplinas da pós-graduação como pelas referências específicas dos três eixos temáticos, como uma forma de compreender melhor as questões do objeto de estudo. Para que essa base ampla da temática (Currículo, Arte e EJA) não se tornasse um instrumento de dispersão, escolhi como objeto o Currículo de Arte na EJA. A escolha se deve principalmente pela ligação com minha vida profissional. E, para isso, considerei a importância de uma Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos.

Para iniciar a pesquisa, foi necessário encontrar um método adequado. Recorri então à Gatti (2002), quando trata que o método é um ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo. Nessa

perspectiva, comecei a entender o método não apenas como um apanhado de regras que me ajudariam no caminho da pesquisa, mas como uma demonstração de minha visão de mundo enquanto pesquisadora.

Com a intenção de dar relevância social à pesquisa e fazer com que a mesma exercesse sua potencialidade transformadora, escolhi como metodologia, a abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico, considerando que essa perspectiva permite uma compreensão que se realiza no encontro entre sujeitos, conforme Freitas (2002).

Como apoio teórico e conceitual, busquei Bogdan e Biklen (1994), para compreender que também na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico vai-se a campo com uma questão orientadora. Entretanto, para compreender a questão formulada é necessária uma aproximação, ou seja, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Ainda como embasamento teórico, recorri aos estudos sobre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano de Vygotsky.

Como estratégia metodológica, coube para minha pesquisa a utilização da observação mediada, através das observações de aulas de Arte do II Segmento da EJA, em escolas das zonas rural e urbana de São Luís. Faço uso das palavras de Vygotsky (1991) quando diz que um método reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas.

O objetivo geral da pesquisa, inicialmente, era investigar a importância da construção de um Currículo de Arte na EJA, II segmento, nas escolas públicas municipais de São Luís e sua contribuição para a melhoria das ações pedagógicas e metodológicas adequadas ao público alvo.

A partir disso, objetivos específicos seriam:

- a) Diagnosticar as práticas docentes da disciplina Arte na EJA, II Segmento, e os referenciais utilizados em sala de aula;
- b) Determinar a necessidade de construção de um referencial teórico-metodológico para o ensino de Arte do II segmento da EJA, a partir da manifestação dos diferentes atores do processo;
- c) Propor a elaboração de uma proposta curricular do ensino de Arte da EJA, II Segmento, que contemple as necessidades específicas deste público.

Contudo, ao longo do processo de elaboração da pesquisa, fui informada da existência de uma Proposta Curricular que contemplava as orientações para o Ensino de Arte já aprovada pelo Conselho Municipal, então, o estudo foi redimensionado sob a perspectiva de uma análise do documento existente, antes de sua publicação e divulgação nas escolas.

Com base nos referenciais teóricos, foi estabelecido o seguinte problema de investigação: que contribuição uma Proposta Curricular em Arte para o II segmento da EJA apresenta para referenciar as ações pedagógicas e as metodologias adequadas a este público alvo?

Com base nesta questão central, situamos, secundariamente, as seguintes perguntas que nos conduziram durante a pesquisa:

- a) Como discutir e lidar com o Currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos?
- b) Qual a Proposta Curricular mais adequada aos Jovens e Adultos das escolas municipais de São Luís?
- c) Como torná-la eficiente e eficaz dentro da escola?
- d) Como envolver a todos e ampliar as possibilidades de os alunos desenvolverem, no espaço escolar, as competências necessárias para uma consciência crítica, através de uma vivência curricular em Arte?

Como hipótese de trabalho, afirmamos a importância deste estudo no sentido de contribuir para a construção de um Currículo de Arte do II Segmento da EJA, representando a melhoria da aprendizagem de seus alunos e o seu desenvolvimento pessoal.

O estudo teve como ponto de partida o entendimento de que a educação ofertada para jovens e adultos, no tangente ao Ensino de Arte, é uma representação da consciência de cidadania, antes de tudo. Trata-se, não apenas de um dever do Estado, para a oferta de vagas ou da modalidade nas escolas, mas, principalmente, de uma oferta de qualidade, que contemple, inclusive, professores capacitados para o exercício de suas atividades profissionais.

Outras expectativas estão na aprendizagem, na necessidade de organizar e aprimorar os projetos pedagógicos da EJA, considerando as particularidades e as contribuições de cada área do conhecimento para a formação dos estudantes e para

o atendimento às potencialidades e dificuldades destes no processo de ensino e aprendizagem.

A Arte na Educação de Jovens e adultos (EJA) deve oferecer a possibilidade de desenvolvimento de competências necessárias para a aprendizagem escolar, além da consciência de si com o mundo e da capacidade de exercer sua cidadania, enquanto ser social que é. Para isso, o estudo da arte, das linguagens que a compõe e dos elementos que a definem são instrumentos essenciais.

A aprendizagem através da arte permite que os sujeitos transitem por diferentes áreas de conhecimento que integram o currículo da EJA. A Arte é uma área de conhecimento que envolve e se envolve com todas as demais áreas. É possível através dela o reconhecimento do aluno da EJA em sua individualidade, capaz de criar e se expressar, posicionando-se de forma crítica em sua realidade de vida.

Assim como é possível que esse mesmo aluno se reconheça enquanto sujeito coletivo, respeitando as diversidades que existem, em muitos sentidos, nessa modalidade de ensino, através das diferentes formas de expressão e do conhecimento acerca da arte.

O público da EJA, e mais especificamente o do município de São Luís, apresenta um retrato de grandes diversidades que, em comum, têm a exclusão social, embora existam outros pontos que se apresentem como características comuns a esses jovens e adultos, que permaneceram longe dos espaços de produção de conhecimento por muito tempo.

Amparados por legislação específica, o quadro de exclusões, embora ainda exista, tem mudado, dando espaço a novas possibilidades e mudança de cenário, abrindo caminho para novas perspectivas de vida, novos questionamentos sobre suas necessidades, de forma poética e artística e isso precisa ser conduzido pelo ensino da arte.

A existência de uma Proposta Curricular que leve o aluno da EJA a experiências artísticas que concorram para a discussão de seu papel na sociedade tanto nos conteúdos, como na expressão, faz com que esse aluno entenda a arte como instrumento facilitador, em determinados momentos, e essencial para a aprendizagem e construção de conhecimento de qualquer disciplina ou conteúdo a

ser explorado. É relevante, contudo, esclarecer que a arte, tanto como área de conhecimento, como componente curricular pode alcançar possibilidades maiores que meramente se adaptam ao conceito de expressão, comunicação ou facilitação, de forma individual.

A arte poderá funcionar, em determinadas circunstâncias, como uma ferramenta para a comunicação de forma a dinamizar a interação com o outro, o que caracteriza uma prática social. É importante que o aluno tenha consciência desse processo de comunicação, entendendo a arte, neste caso, como um elo muito forte entre ele e o outro.

Sob um olhar mais direcionado, me proponho a analisar o texto de uma Proposta Curricular que ora se constrói na Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA) da Rede Municipal de Ensino. Portanto, o estudo que faço é a partir de uma proposta que ainda está por vir, ainda espera por ser implementada, devido à fase de conclusão em que se encontra.

É nessa perspectiva que me proponho ao estudo do Currículo da Arte nas escolas que oferecem a modalidade EJA no município de São Luís. Utilizando, também a análise de documentos e falas dos protagonistas dessa história, ou seja, professores e alunos, na tentativa de relacionar o que se pratica em sala de aula atualmente na disciplina Ensino de Arte e o reflexo da ausência de uma Proposta Curricular em que possam se apoiar na prática.

Nas escolas municipais de São Luís, a oferta da modalidade acontece no noturno e não há profissionais suficientes com formação na área. Em algumas escolas, por exemplo, o professor de Ciências é o mesmo de Arte, forma encontrada para que os professores possam completar carga horária na mesma escola, tendo em vista que a carga horária de Ensino de Arte é mínima: uma hora semanal para cada etapa do II segmento.

Para entender essas e as demais questões que permeiam o objeto de minha pesquisa, também recorro como base documental a legislação pertinente ao Ensino de Arte e EJA, a partir de documentos oficiais como leis, decretos, diretrizes curriculares e PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), além de autores de referência nas áreas do Currículo, Arte e EJA, a fim de transitar de forma compreensível pelos três eixos que norteiam esta pesquisa.

Como amostragem, foram selecionadas quatro escolas da rede municipal de ensino que atendem a jovens e adultos. Ao todo, foram entrevistados vinte alunos e quatro professores da disciplina Ensino de Arte nas escolas observadas.

Sobre as teorias curriculares recorro a autores como Silva (2003; 1995), Moreira (1995a; 1995b), Apple (1982; 1989) e Sacristan (2000), que muito contribuíram para o entendimento do currículo escolar em sua complexidade. Além de outros que me ajudaram a estabelecer as conexões necessárias entre os saberes escolares e as relações de poder existentes das questões não apenas educacionais, mas ideológicas e políticas que envolvem o Currículo.

Em Paulo Freire (2005; 1979) tenho as ideias de uma educação popular para Jovens e Adultos, partindo do entendimento da EJA como modalidade de ensino específico, que requer da mesma forma metodologias específicas e apropriadas às necessidades de seu público alvo.

No campo da Arte, Fusari e Ferraz (2010), Martins (1998), Pareyson (2001), Penna (1999), Guimarães, Costa e Olária (2009) e outros trouxeram grandes contribuições para a pesquisa sobre o olhar de quem vive as mesmas reflexões postas neste estudo, tendo em vista que se tratam de autores com ênfase nacional no campo da arte.

Cabe ressaltar a importância de Ana Mae Barbosa como referencial teórico, considerando suas grandes contribuições para o estudo e reflexão sobre o universo da Arte no Brasil, fato que justifica o maior número de referências citadas na extensão deste texto em relação aos demais autores.

Para referenciar o campo da EJA, apresento as contribuições de autores como Eugenio (2009; 2004), Manzke (2009), Soares (2002) e Souza (2004), além da legislação que ampara a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Na observância de iniciar o texto trago o capítulo Currículo e EJA, no qual apresento reflexões acerca da origem dos estudos sobre o currículo, teorias do currículo e estudos curriculares no Brasil, traçando, em seguida, um mapeamento histórico da Educação de Jovens e Adultos e os caminhos percorridos ao longo da história, a fim de compreender as discussões atuais acerca dos dois temas.

No segundo capítulo, traço uma perspectiva histórica da Educação em Arte no Brasil desde o período do Brasil Colônia. Nesse breve roteiro, apresento a história da educação brasileira e o lugar da arte nesse cenário. O texto traça um

passeio pelos acontecimentos que marcaram a nossa história no que concerne à evolução educacional e as implicações disso para a formalização do Ensino de Arte na educação até meados do período Brasil República.

Ainda neste capítulo, trato do Ensino de Arte em nossos dias, alinhando os principais fatores que impulsionaram mudanças no ensino da arte, salientando a legislação e os referenciais curriculares em Arte e a evolução da área enquanto componente curricular, tendo como principal alicerce as leis 5692/71 e 9694/96.

No capítulo três, procedo à análise de dados, com base na Proposta Curricular do Ensino de Arte para o II segmento da EJA e sua futura aplicação nas escolas municipais de São Luís como elemento norteador para o profissional que trabalha com a disciplina nesta modalidade de ensino. Com base nos resultados da observação e aplicação de instrumentos investigativos nas escolas selecionadas tento responder às questões postas, discutindo, inclusive, a melhor e mais eficaz forma de ensinar, organizar o currículo e outras preocupações teórico-práticas, pontuadas nas teorias críticas do currículo.

A reflexão se deu a partir de temas relevantes ao Currículo do Ensino de Arte na EJA, como: práticas educativas em Arte; as metodologias adequadas ao Ensino de Arte nas turmas do II segmento da EJA; as abordagens e as propostas metodológicas existentes no campo da Arte e sua aplicação de acordo com as especificidades do público alvo; formação docente e outros. Além disso, a situação dos profissionais de Arte que atuam nesta modalidade de ensino e a forma como conduzem suas práticas em sala de aula, bem como lidam com sua formação pós-Acadêmica foram questões abordadas na análise de dados.

Na conclusão, apresento minhas impressões sobre os resultados da pesquisa e a discussão acerca do Currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos, destacando alguns pontos importantes que devem ser considerados em uma Proposta Curricular em Arte direcionada para a EJA, além de trazer algumas questões que poderão servir de base para futuras investigações científicas.

1 CURRÍCULO E EJA: um passeio pela história

Este capítulo é um resgate da trajetória histórica das teorias e estudos que cercam o Currículo, assim como da EJA, considerando acontecimentos que permitem nossa compreensão de perspectivas atuais para as duas áreas, bem como a contribuição para o currículo de arte, propriamente dito.

Dentre as muitas considerações sobre a EJA, é comum ouvir ou ler a respeito de seu caráter reparatório e/ou compensatório de uma dívida histórica e social com uma população brasileira que teve negado o direito à educação. Possibilitar o reingresso no sistema educacional, oferecer melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais e, ao mesmo tempo, buscar uma educação permanente, diversificada e universal para jovens e adultos que estiveram distantes da sala de aula por um tempo são pontos relevantes apontados nas Diretrizes da EJA (BRASIL, 2010).

O documento da resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 trata com bastante clareza sobre os princípios em que esta modalidade de ensino deve ser pautada. Um deles trata da “distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades diante do direito à educação”. (BRASIL, 2000, p. 164)

Da mesma forma, no volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dedicado à Arte (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - SEF, 1997, p. 53), lê-se no subtítulo “Objetivos Gerais da Arte para o Ensino Fundamental”: Expressar e saber comunicar-se em artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas. (BRASIL, 1997, p. 53)

Nos PCNs percebemos que há a necessidade de situar a disciplina a partir de diferentes princípios simultaneamente, como, por exemplo, selecionar conteúdos, aproximá-los da realidade imediata dos alunos etc. Essa busca muito se aproxima do que se pretende com a educação de jovens e adultos. Tanto o ensino de Arte como a educação voltada para esse público necessita de um olhar especial sob a perspectiva de oferecerem aos alunos que nela se inserem a possibilidade de

serem preparados para a vida e o mundo do trabalho, não apenas com o olhar de compensação, mas de igualdade entre as demais modalidades de ensino.

Sob essa perspectiva, é relevante pensar em um currículo que repense as necessidades de formação para os alunos da EJA de forma geral e específica, no que concerne à arte. Nesse sentido, concordo com Goodson (1995, p. 24) quanto à necessidade de revisão crítica e constante do currículo para que não caiamos na tentação “de aceitá-lo como um pressuposto”. Já que, como bem nos mostra Forquin (1992, p. 38), “toda espécie de delimitação, quer seja ela material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relações de poder”. Além disso, “naturalizar o currículo é camuflar as relações de poder aí embutidas e impedir o debate destes pressupostos permite fortalecê-las sem maiores questionamentos” (MAROSTEGA, 2006, p. 49).

Pensar em Currículo de Arte e a prática pedagógica na EJA, considerando o que os estudantes têm o direito de aprender em cada área do conhecimento e refletir sobre quais práticas docentes podem efetivar a aprendizagem é tomar como referência as necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos. É pensar em espaços e tempos nos quais essas práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Há algo de relevante importância como o próprio currículo: o processo como esse currículo será articulado. A intermediação das ações curriculares ou educativas em Arte possibilitará aos educandos da EJA um melhor entendimento não somente das manifestações artísticas como sua compreensão enquanto inserção cultural, mas, principalmente, entender a articulação dos vários elementos desse processo de construção de conhecimento e se sentir como parte integrante do processo não apenas como receptor, mas, principalmente como um sujeito agente.

Sendo assim, é de fundamental importância que um currículo voltado para o ensino de Arte para jovens e adultos deva considerar o contato que esses sujeitos têm com o universo artístico. Como aponta Apple (1989, p.170), “[...] é na interação entre conteúdo, a forma e a cultura vivida dos estudantes que as subjetividades são formadas. Nenhum elemento desse conjunto de relações pode ser ignorado”.

É interessante, portanto, pensar em formas de aprofundamento dos modos de leitura e observação, expressão e comunicação das representações

artísticas, sejam elas apresentadas na forma de uma ou outra diferente manifestação das linguagens da arte.

De qualquer forma, importa conhecer as várias teorias curriculares existentes para também entender como se chegar a um currículo voltado para as exigências específicas de jovens e adultos que estiveram fora de sala de aula por espaços de tempos distintos.

Considerando essas e outras questões, traço aqui um breve histórico dos estudos sobre currículo e das teorias curriculares no Brasil e no mundo, além de um breve histórico da EJA no Brasil, com a intenção de conhecer o percurso das discussões acerca desta modalidade de ensino, assim como pautar as legislações específicas que a amparam, de forma que se possam compreender conceitos, preceitos e até preconceitos formados em decorrência de uma história marcada por incertezas, encontros e desencontros.

1.1 Origem dos Estudos sobre Currículo

A história do currículo tem por meta explicar porque certo conhecimento é ensinado em determinado momento e local e por que ele é conservado, excluído ou alterado. É o que defendem os sociólogos das disciplinas escolares, segundo Moreira (1990).

Os estudos sobre o campo do currículo têm seu início nos Estados Unidos. Antes mesmo de se constituir objeto de estudo do conhecimento pedagógico, a partir do final do século XIX, quando um grupo considerável de educadores marcou o surgimento de um novo campo com seus estudos, discussões em torno do currículo e das questões acerca dele.

A preocupação comum em todos os envolvidos no percurso desse novo campo dava-se no âmbito da racionalização, sistematização e controle tanto da escola, quanto do próprio currículo. Ao que tudo indica, o objetivo desses precursores era criar um padrão para as atividades pedagógicas de forma científica, assegurando dessa forma que comportamentos e até pensamentos dos alunos seguissem suas metas pré-definidas.

É importante contextualizar o que se passava na virada do século XIX para o XX nos Estados Unidos para entender o surgimento desse novo campo e da

nova especialização: o cenário da economia norte-americana era de dominação pelo capital industrial, quando os monopólios substituíram os sistemas de competição livre.

Para que houvesse uma produção em larga escala, fez-se necessário aumentar não somente o espaço físico, mas o número de trabalhadores empregados. Dessa forma, o processo de produção tornou-se mais socializado e mais complexo, da mesma forma que os procedimentos administrativos iam sofisticando-se, assumindo uma característica “científica”.

Assim, um novo conceito de sociedade, pautado em práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceito e difundido. No lugar de competição, cooperação e especialização, passaram a configurar a nova ideologia, em que o sucesso na vida profissional requer bom desempenho na vida escolar, além de esforço e ambição, ou seja, novos caminhos deviam ser traçados e novas perspectivas foram necessárias para se chegar ao ápice.

No processo de industrialização e urbanização da sociedade, a homogeneidade da comunidade rural, bem como seu modo de vida, não pôde ser mais preservada. Ainda, a presença de imigrantes nas metrópoles, com diferentes costumes e condutas, ameaçava a cultura e os valores da classe média americana, de origem protestante, braçal e habitante de cidade pequena. Diante desse quadro, era urgente e necessária a consolidação e promoção de um projeto nacional comum, bem como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados (MOREIRA; SILVA, 1995, p.10).

A relevância do papel da escola neste momento está na capacidade de desempenhar e cumprir as funções, facilitando a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que refletiam aquele período. O currículo foi considerado como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Dessa maneira, a escola deveria se ajustar às novas necessidades da economia, sendo indispensável, a organização de um currículo com valores, condutas e hábitos adequados, que tivesse como princípios ordem, racionalidade e eficiência. Surge assim, um novo campo de estudos, o que justifica os esforços de tantos educadores (MOREIRA, 1995).

1.1.1 Teorias do Currículo

É notório que o currículo e seus diversos conceitos estiveram presentes na escola e na vida, antes mesmo de ser considerado como uma área de estudo. O termo currículo surge inicialmente como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos 20, ainda no século XX. A massificação da escolarização foi intensificada pela industrialização e pelos movimentos imigratórios.

Isso proporcionou um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, de forma a racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

Bobbitt (1918), na obra *The curriculum*, trata das idéias desse grupo. Isso fez com que o termo *curriculum*, no sentido que o vemos hoje, passasse a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal, sob influência da literatura educacional americana, surgindo o termo para assim, dar origem a um campo específico de estudo.

Teorias curriculares relacionam-se com o estabelecimento do currículo enquanto campo de pesquisas e estudos especializados, campo este que está ligado a processos como a formação de especialistas sobre currículo, institucionalização de setores específicos sobre currículo na burocracia educacional, assim como o surgimento de produções acadêmicas sobre currículo.

“As teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre pensamento e a ação em educação”, de acordo com Sacristán (2000, p. 37). Em outras palavras, as teorias sobre currículo são convertidas em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade, ou seja, o que o currículo é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e em teorias distintas, em momentos igualmente distintos.

O mais importante, então, é entender que conhecimento deve ser ensinado ou considerado para ser parte do currículo, seja qual for a teoria. A diferença entre uma teoria e outra está exatamente na ênfase que cada uma dá a elementos como esses.

Contribuindo sobre isso, Silva (1999) trata que dentro das teorias curriculares está também a questão da identidade ou subjetividade. Ele aponta que pensamos em currículo, geralmente, apenas enquanto conhecimento, e afirma que

ao pensarmos assim nos esquecemos de que o conhecimento que constitui o currículo está “vitalmente” envolvido naquilo que somos ou nos tornamos, ou seja, está inseparavelmente em nossa identidade ou subjetividade.

Silva (2004, p.15) afirma que, após ter selecionado os conhecimentos “As teorias do currículo [...] buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados”. Para ele, as teorias do Currículo surgiram a partir dessa seleção de conhecimentos com as quais são divididas em categorias de acordo com os saberes que elas priorizam.

O mesmo autor resume três concepções ou tendências de currículo e, de acordo com os conceitos que cada uma torna mais enfático. Dessa forma, na trajetória do Currículo podemos observar três tendências: as tradicionais, a crítica e a pós-crítica.

Teorias tradicionais são teorias científicas e consideradas neutras, concentram-se em questões técnicas, pois existe um conhecimento proposto, entendido como único, o dominante, o correto e a preocupação é com a melhor forma de transmiti-lo. Sua ênfase está no ensino, na aprendizagem, na avaliação, na metodologia, na didática, na organização, no planejamento, na eficiência, nos objetivos e, sobretudo, na organização e método.

Um dos precursores para o surgimento da teoria tradicional do currículo foi Bobbitt, que tratou o currículo como uma questão meramente técnica. Para ele, na educação, assim como na indústria, devem-se estabelecer padrões, pois acaba com a variação de opiniões existentes e, além disso, as atividades ficam mais rápidas. Além dessa teoria, Bobbitt desenvolveu alguns conceitos acerca do currículo. Um desses conceitos, de acordo com Silva (2004, p. 24) é: “O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática”.

O mesmo Silva (2004) afirma que o currículo tradicional se divide em partes. Dentre elas estão o currículo tradicional: tecnocrático, progressista e o clássico.

- a) O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico;
- b) O modelo progressista atacava o clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens;

- c) O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante.

Estas idéias influenciaram muito a educação nos EUA até os anos de 1980 e em muitos países, inclusive no Brasil.

De acordo com Silva (2003, p. 25), Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propôs que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões:

- a) que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir;
- b) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos;
- c) como organizar eficientemente essas experiências educacionais; como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

Para encontrar as respostas às perguntas por ele propostas para elaborar o currículo, Tyler acreditava que deveriam ser feitos estudos, uma espécie de levantamento de dados, sobre os próprios aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da educação, bem como obter sugestões dos especialistas das diversas disciplinas. Considerando, contudo, nesse levantamento, a filosofia social e educacional com a qual a escola estivesse comprometida e a psicologia da aprendizagem (SILVA, 2003).

Numa linha mais progressista, mas também tradicional, apresenta-se a teoria de Dewey, na qual aparecia mais a preocupação com a democracia e seus valores do que com o funcionamento da economia. (SILVA, 2003).

Essa teoria dava, também, importância aos interesses e às experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta. Podemos considerar que as teorias tradicionais tem como principal foco os conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

No final da década de 60 e na década de 70, desenvolvem-se, nos Estados Unidos e na Inglaterra, estudos no campo do currículo que inauguram a teoria crítica. Os teóricos, críticos à realidade marcada pelas injustiças e

desigualdades sociais, empenharam-se em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e apontar caminhos para a construção de uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos.

As teorias críticas se opõem às teorias tradicionais. O mais importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. Vinculam-se às práticas educativas correspondentes, enfatizando aspectos tais como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

Nesta tendência, o principal objetivo era desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz, traçando dessa forma, uma relação educação/ ideologia. Além disso, vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas individualidades.

Entre eles estão Althusser, filósofo francês, que, segundo Silva (2003), fez uma breve referência à educação em seus estudos, nos quais pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia. Nessa referência, Althusser sustenta que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo. Pelo currículo, ainda na visão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante. (SILVA, 2003).

Bowles e Gintis², ainda de acordo com Silva (2003), analisando as relações sociais da escola, apontaram uma outra questão para responder à questão

² Samuel Bowles e Herbert Gintis, economistas marxistas, autores do livro **Escolaridade na América Capitalista: Reforma Educacional e as contradições da vida econômica**, obra de 1976. Amplamente considerado uma obra inovadora em Sociologia da Educação, que afirma o "princípio da correspondência" explica como a organização interna das escolas corresponde à organização interna dos capitalistas da força de trabalho em suas estruturas, normas e valores. Consideram a escola um local de reprodução das relações sociais da sociedade capitalista. A análise dos autores baseia-se na correspondência das relações no interior da escola com as relações sociais desiguais. A correspondência se processa, fundamentalmente, por meio da hierarquia escolar e pelo tipo de estrutura de relação que se desenvolve no interior da escola. Há uma relação de subordinação entre a direção e os professores e entre os professores e os alunos que os prepara para as

sobre como a escola é reprodutora de um sistema dominante. Para eles, a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao expandir as relações sociais do local de trabalho no âmbito de seu funcionamento.

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2003).

É possível perceber a prática mencionada por Silva (2003) na mesma obra, no processo escolar atual fazendo relação, principalmente, entre as escolas particulares e as públicas, e também dentro delas, sobretudo nas públicas, espaço em que as relações internas favorecem alunos mais favorecidos economicamente.

Outros colaboradores foram os sociólogos Boudieu e Passeron, que desenvolveram uma crítica sobre a educação afastando-se um pouco das análises marxistas. Nessa crítica, propuseram que a reprodução social ocorre por meio da cultura, que pela transmissão da cultura dominante fica garantida a sua hegemonia; que o que tem valor é a cultura dominante, os seus valores, os seus gostos, os seus costumes e os seus hábitos, que passam a ser considerados a “cultura”, desprezando os costumes e valores das classes dominadas, os quais, por sua vez, passam a não ter valor (SILVA, 2003).

O que se quer dizer não é que uma ou outra esteja certa ou que apenas os valores culturais da classe dominante ou da dominada sejam válidos, já que é imprescindível analisar a forma como é trabalhada na escola essa cultura dominante.

As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e

relações de trabalho na sociedade capitalista, que os adapta. Eles também acreditam que o trabalho lança uma "longa sombra" na educação - a educação é utilizada pela burguesia para controlar a força de trabalho. Do seu ponto de vista escolas reproduzem as desigualdades existentes e rejeitam a noção de que há oportunidades iguais para todos. Dessa forma, eles argumentam que a educação justifica e explica a desigualdade social. O livro é considerado o texto-chave para a teoria marxista da sociologia da educação. Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Schooling_in_Capitalist_America:_Educational_Reform_and_the_Contradictions_of_Economic_Life, acesso em 01/12/2011.

jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2003, p. 3).

Isso nos faz entender que a reprodução cultural atua como educação excludente, eliminando do processo educacional as crianças de famílias menos favorecidas que não têm como compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes. Seria mais ou menos assim: as crianças das classes dominantes são bem-sucedidas e alcançam um grau mais elevado de escolarização, e as das classes dominadas são excluídas da escola ou apenas freqüentam até um nível básico da educação.

Moreira e Silva (2001) apontam que na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Ao contrário, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Sob essa ótica, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. A partir desta análise, entendemos que não existe uma ou outra cultura, sendo que a mesma é construída no processo educacional e social e não pode ser apenas transmitida, pois os sujeitos que estão envolvidos nesse processo devem participar desse “terreno de luta”, criando e dando sentido aos seus conhecimentos.

Apple, entre as teorias de currículos baseadas nas análises sociais de Marx, traz considerações que tiveram grande influência na educação. De acordo com Silva (2003), a seleção que constitui o currículo, à luz da crítica de Apple, é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. E não se trata somente de qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro.

Apple considera importante analisar tanto valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. Para ele, a escola deve não somente transmitir como produzir conhecimento. Critica a escola quando simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes, principalmente valores capitalistas, e questiona o papel do professor nesse processo.

Já Henry Giroux acreditava que as teorias tradicionais, no momento em que tem sua ênfase em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, não consideravam o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, fortalecendo, desse modo, a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Sua concepção acerca do currículo gira em torno dos conceitos de emancipação e libertação.

É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. (SILVA, 2003, p. 54).

Na Inglaterra, Michael Young trouxe outra crítica às teorias de currículo. Essa crítica era pautada na sociologia e passou a ser conhecida como Nova Sociologia da Educação. Diferentemente das outras teorias, que se baseavam nas críticas sobre as teorias tradicionais de educação, esta tinha como referência a antiga sociologia da educação, que seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional.

A antiga sociologia da educação se voltava, principalmente, para o fracasso escolar de crianças das classes operárias. Entretanto, fundamentavam-se nas variáveis de entrada, classe social, renda e situação familiar, e nas variáveis de saída, resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar, deixando de fazer uma relação entre esses dois pontos.

Em contrapartida, a Nova Sociologia da Educação tinha uma preocupação com o processamento de pessoas, e não do conhecimento. De acordo com Silva (2003, p. 66), “A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário”. A questão básica era a conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. Questionava por que era atribuída mais importância a certas disciplinas e conhecimentos do que a outros.

Outra crítica partiu de Basil Bernstein³, que elaborou sua teoria na linha sociológica, definindo que a educação formal encontra sua realização em três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento; e a avaliação, o que conta como realização válida desse conhecimento. Sua preocupação estava na organização estrutural do currículo e como os diferentes tipos de organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle (SILVA, 2003).

Nos estudos sobre currículo, percebemos que nem tudo o que ocorre no processo pedagógico está explícito no currículo. Logo, importa, neste momento, fazermos referência ao currículo oculto, que não constitui propriamente uma teoria, mas está presente, de forma implícita, no cotidiano da educação ou da escola, fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem. Embora não faça parte do currículo oficial, ele está presente nas relações sociais da escola. São os comportamentos, os valores e as atitudes que estão presentes na aprendizagem.

De acordo com Silva (2003, p.78), “O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que [...] contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias. (SACRISTÁN, 2000 p. 43).

Observamos que as teorias se apresentaram, ao mesmo tempo, críticas, baseadas nas estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social, bem como surgiram as críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. A ênfase das teorias críticas estava no significado subjetivo dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo, ou seja, significava observar as experiências cotidianas sob uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva, levar em consideração as formas

³ Basil Bernstein (1924 -2000) foi um sociólogo britânico e lingüista, conhecido por seu trabalho na sociologia da educação.

pelas quais estudantes e docentes desenvolviam, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento.

As teorias Pós-Críticas foram fundamentadas no pós-estruturalismo e no Multiculturalismo. O currículo multiculturalista destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, embora seja considerado estudo da antropologia, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. O currículo no multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura do grupo social dominante, representada pela cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Sob esse olhar, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas.

O multiculturalismo é considerado um movimento ambíguo de adaptação e resistência. Assim surgiram duas perspectivas: a liberal ou humanista e a mais crítica:

- a) Na perspectiva liberal defendem-se idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas;
- b) Na visão crítica permaneceriam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas culturais tivessem seu “espaço”.

De acordo com Silva (2003, 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”.

As desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes, com nas outras teorias, a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como dominantes valores, como a superioridade masculina e a branca.

Nas teorias pós-críticas, as relações de gênero são uma das questões muito presentes, como já exposto, não apenas as desigualdades de classes sociais como vimos nas teorias críticas. Neste caso, o feminismo aparece para questionar o predomínio de uma cultura de grande desigualdade entre homens e mulheres. Inicialmente, a principal questão dizia respeito ao acesso à educação, desigual para

homens e mulheres e, dentro do currículo, havia distinções de disciplinas masculinas e femininas. Assim, certas carreiras eram exclusivamente masculinas, ou seja, as mulheres não tinham oportunidade.

Outra questão foi no que se refere ao simples acesso às instituições e conhecimentos tidos como masculinos que não bastava para o valor feminino ser percebido. 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.

De forma oficial, o currículo valorizava a separação entre sujeitos, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição, tudo o que reflete experiências e interesses masculinos. Através de discussões curriculares sobre gênero, procurou-se perceber os interesses e valores femininos, como importância das ligações sociais, intuição, artes e estética, comunitarismo e cooperação. O que se pretendia não era utilizar apenas uma forma ou outra, mas equilibrar, por meio do currículo, todos estes interesses e particularidades na busca de um equilíbrio.

Além dessas questões, as que se referem às raciais e étnicas também fizeram parte das teorias pós-críticas do currículo. O entendimento é de que o currículo não pode se tornar multicultural apenas com a inclusão de informações sobre outras culturas. Em virtude disso, tornava-se relevante considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. E, como o uso do currículo poderia desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, possibilitar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem correr o risco de supervalorizar um em detrimento do outro.

No Pós-Estruturalismo, os campos de significação são caracterizados por sua indeterminação e por sua conexão com o poder. Foram analisadas as questões de significado, ou seja, do que é considerado verdadeiro em termos de conhecimento, os significados são o que são porque foram socialmente assim definidos. A perspectiva pós-estruturalista coloca em dúvida as atuais e rígidas

separações curriculares, além de todo o conhecimento, assim, a questão não está em saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro.

A teoria pós-colonial, aliada ao feminismo e o movimento negro, incluiu as formas culturais e experiências de grupos sociais discriminados pela identidade européia dominante, objetivando estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores, questionando as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição européia se mantém privilegiada.

Podemos sintetizar as teorias Pós-Críticas na idéia de “mudança de paradigmas”, na crítica aos padrões considerados “rígidos” da modernidade, no rompimento à lógica positivista, tecnocrática e racionalista. A ênfase está em princípios como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

1.1.2 Estudos curriculares no Brasil

O currículo constitui, portanto, um significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades “tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis”. (MOREIRA, 1997, p.11)

A história do currículo no Brasil é resultado da transferência das teorias curriculares americanas. Embora muitas reformas tenham centrado sua atenção em como o currículo deveria ser organizado e implementado para responder a cada momento específico de nossa história, tradicionalmente o currículo era desenvolvido em áreas específicas determinadas como disciplinas. Os professores assumiam uma participação passiva, como implementadores daquilo que havia sido previamente determinado por especialistas. Os conteúdos e as metodologias empregadas no ensino representavam uma visão unilateral que atendia aos interesses da classe dominante, segundo Moreira (1990).

No Brasil, a visão escolanovista influenciou o pensamento educacional e curricular a partir dos anos 20 e a visão tecnicista apareceu com força na década de

1960 e 70. Tais concepções de currículo são pautadas em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência.

As questões centrais do currículo no Brasil foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão à luz da psicologia, ora numa visão empresarial.

Sobre o caráter ideológico do campo do currículo, Domingues (1985,1986, apud MOREIRA, 1990) enfatiza sua harmonia com os princípios norteadores dos governos militares nos anos 70 do século XX. Da mesma forma aponta para a subserviência de nossos teóricos ao pensamento curricular americano e para a falta de modelos de análise mais adequados ao contexto brasileiro.

Para ele, o discurso brasileiro sobre currículo é uma consequência tão direta e sólida das tentativas americanas de aumentar nossa dependência cultural que se torna difícil entender como foi possível uma orientação crítica no campo.

As origens de teorias curriculares no Brasil podem ser localizadas nos anos 20 e 30, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país.

Moreira (1990) trata acerca da produção literária pedagógica da época, que refletia as idéias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus, buscando superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçavam-se para tornar o quase inexistente sistema educacional, consistente no novo contexto.

O mesmo autor ainda nos aponta sobre os primeiros sinais de infraestrutura no campo do currículo, que corresponderam, inicialmente, às reformas promovidas pelos pioneiros nos estados, e a seguir, à base institucional do Instituto Nacional Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE).

Moreira afirma que a tradição epistemológica que fundamentou tanto as reformas como o enfoque curricular desenvolvido pelo INEP foram basicamente compostas por idéias progressistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick.

Tais idéias, segundo Saviani (1983 apud MOREIRA,1990), foram bastante influentes no cenário educacional brasileiro até o início da década de sessenta.

Ocorreram nos estados da Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal algumas reformas na década de 20 que trouxeram inovações e sugestões referentes à organização curricular e de programas, o que constituiu o esforço inicial de sistematização do processo curricular e representou uma ruptura relevante com o modelo educacional tradicional, dada sua preocupação em renovar o currículo e insistência na democratização da sala de aula, bem como na relação professor/aluno.

Embora houvesse uma preocupação aparente com a reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. Essa ambigüidade pode ser interpretada como refletindo, em certo grau, as idéias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e européias, de acordo com Moreira (1990).

Criado em 1938, o INEP, para funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas ao Ministério da Educação e Saúde⁴, Moreira (1990), sobre o desenvolvimento do campo do currículo, trata que o pensamento do INEP sobre a questão, tinha suas raízes em Dewey e Kilpatrick, no

⁴ O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira.

O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação.

Foi em 1934, com a nova constituição federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional.

Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

Foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB. O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja.

O salário educação, criado em 1962, também é um fato marcante na história do Ministério da Educação. Até hoje, essa contribuição continua sendo fonte de recursos para a educação básica brasileira.

A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas.

A educação no Brasil, em 1971, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171, acesso em 01/02/2012, às 18h20min.

entanto, era diretamente derivado da forma como os pioneiros, principalmente Anísio Teixeira, interpretaram esses autores e os aplicaram à realidade brasileira.

Havia uma preocupação com a prática, com modos científicos e com a realidade do aluno. Apesar da influência americana, realizavam-se pesquisas em nosso país e buscava-se aparentemente, construir currículos “brasileiros”.

Já no PABAE⁵, a principal preocupação no trabalho com o currículo pareceu, ser de fato com procedimentos, métodos e recursos e que a principal fonte foi o discurso curricular americano.

O golpe militar e as transformações no panorama político, econômico, ideológico e educacional⁶, a partir de 1964, e por meio de diversos acordos assinados com os Estados Unidos que visavam à modernização e racionalização do país ocorreu o aumento e dispersão das discussões sobre o currículo.

[...] A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a ser a eficiência do processo pedagógico indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país. (MOREIRA, 1990, p. 83).

O sistema educacional brasileiro foi reorganizado pelos militares: a preocupação com o ensino secundário, ensino profissionalizante, formação de professores e ensino superior refletiu uma estrutura ocupacional mais especializada, de acordo com Arroyo (1980). Da mesma forma, a divisão do trabalho na sociedade mais ampla, o trabalho pedagógico fragmentou-se para tornar o sistema educacional mais efetivo e produtivo.

⁵ (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar), resultante de acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos, em junho de 1956, tendo por objetivo central a melhoria do ensino elementar brasileiro. A necessidade de firmar esse acordo surgiu da análise da situação do ensino primário, nos anos 1950: altos índices de evasão e repetência, elevado número de professores leigos e utilização de material didático que não contribuía para o processo de escolarização. O “fracasso” da escola primária brasileira foi atribuído à baixa qualificação do corpo docente. Nesse sentido, a estratégia entendida como mais adequada para a melhoria dos índices de escolarização primária era o investimento na formação do professor primário. A implantação do PABAEE aconteceu em todo o Brasil. No projeto de desenvolvimento das propostas de melhoria da qualificação do corpo docente do ensino primário, as escolas normais foram naturalmente identificadas como *locus* privilegiado de implantação de ações para a melhoria do ensino primário.

Professores começaram a usar técnicas e metodologias criadas por especialistas na área, simplificadas e transmitidas por supervisores. Foi diretamente a essa nova especialização, a supervisão escolar, que o campo do currículo se associou desde a sua emergência.

Assim que, em 1974, o presidente Geisel adotou uma política de descompressão, surgiram análises críticas de questões curriculares, tornado-se bastante influentes na década de oitenta. Para Moreira (1990), a influência das condições internacionais na evolução do campo do currículo se apresentou de forma diferente nos anos 80 da que se verificou anteriormente: a influência de autores europeus aumentou, à medida que a de autores americanos diminuiu.

As forças inter-relacionadas de redemocratização do país, assim como a criação de espaços institucionais para discussões e propostas críticas, constituíram-se em elementos importantíssimos na definição das principais tendências do campo contemporâneo do currículo e das respostas às questões curriculares levantadas.

Moreira aponta (1996; 1999) que os principais autores de currículo no Brasil reconhecem essas influências, mas enfatizam a importância de conhecer o que está sendo formulado em países nos quais se desenvolvem significativos estudos de questões curriculares, da mesma forma que sustentam que devemos ser mais críticos em relação a esse discurso, e que precisamos desenvolver análises mais adequadas ao contexto brasileiro.

De acordo com (MOREIRA, 1999) a presença de teóricos estrangeiros, especialmente dos associados à teoria curricular crítica, ainda é bastante visível nas bibliografias, como confirma o exame da produção científica brasileira elaborada nos anos 90. Temas derivados dos estudos culturais, de raça e de gênero já começaram a se fazer notar no pensamento brasileiro, nos últimos anos, seguindo as novas tendências internacionais. Embora em alguns casos a apropriação se faça sem um efetivo diálogo com nossa realidade, em outros, a incorporação das discussões envolve um acentuado processo de recontextualização crítica.

Duas correntes apresentam maior influência no campo da teoria curricular crítica no Brasil: a Sociologia do Currículo, com origem nos Estados Unidos, e a Nova Sociologia do Currículo, com origem na Inglaterra. A Sociologia do Currículo tem como representantes mais conhecidos Michael Apple e Henry Giroux. Sua concepção teórica é de que o papel da teoria curricular é estabelecer relações entre

o currículo e os interesses sociais mais amplos, opondo-se radicalmente ao tratamento tecnicista predominante até então. Analisa como a seleção, organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos grupos que detém o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, através da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos.

A Nova Sociologia interessou-se pelos processos que ocorrem nas escolas e salas de aula, pelos conteúdos e saberes incorporados nos programas e cursos, pelas interações que os atores estabelecem no cotidiano escolar. As reflexões teóricas e empíricas de Basil Bernstein, que analisa as formas de controle veiculadas na escola, e de Michael Young, que se interessa pelos planos de ensino e pelas formas de avaliação, são centrais nessa nova perspectiva científica.

A teoria curricular crítica no Brasil teve sua emergência após um processo de abertura política, na década de 1970, a partir de uma linha pedagógica de cunho progressista. Seu desenvolvimento possibilitou uma melhor compreensão das conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade durante a década de 1980.

No início da década de 1980, os artigos publicados refletem de forma muito tímida as teorias de reprodução e abordagens sociológicas nos Estados Unidos e Inglaterra. Isso se refletiu até na obra de Paulo Freire, que, embora, exercesse influência em teóricos como Henry Giroux, Ira Shor e Peter McLaren, recebeu lugar próprio de destaque nas análises dos especialistas da área de currículo.

Os esforços se voltaram para as críticas das diretrizes curriculares da década anterior, com o intuito de fortalecer o campo e acelerar as transformações e reformular essas diretrizes, necessárias à escola brasileira.

José Luiz Domingues⁷ publicou em 1986 um documento muito importante para as discussões da época, em que trazia como ênfase a produção crítica brasileira, caracterizando-a como uma intenção de desarticulação do modelo de Tyler muito mais evidente que uma tentativa de lançar uma nova proposta curricular.

⁷ José Luiz Domingues lança um artigo, em 1986, com o título de "Interesses humanos e paradigmas curriculares", na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. O artigo era parte da tese de doutorado, publica em 1988, na íntegra, com o título de "O cotidiano da escola de primeiro grau: o sonho e a realidade". Na obra, aplicou a classificação de currículo feita por McDonald, inspirado em Habermas, para a realidade brasileira.

O artigo apontava a presença de duas grandes vertentes críticas - uma ligada à pedagogia crítico-social dos conteúdos e associada aos nomes de Demerval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo e outra, associada às propostas de educação popular, esta ligada a Paulo Freire (MOREIRA, 2005). Além disso, José Luiz Domingues faz um registro do início das discussões de Giroux e Apple no Brasil, responsáveis, de certa forma, pelo desenvolvimento da sociologia do currículo brasileiro.

Na IX Reunião da ANPEd, realizada em 1986, o GT dá início às suas atividades, com a participação de nomes importantes do campo curricular em nosso país. Suas discussões iniciais eram pautadas nos caminhos a serem dados ao pensamento curricular no Brasil, bem como as questões de ensino do currículo nas universidades e o os conteúdos curriculares da escola de primeiro grau.

As discussões do GT oscilavam entre a pedagogia de conteúdos e a educação popular e logo se tornou mais evidente a influência das análises sociológicas oriundas de pensadores dos Estados Unidos e Inglaterra (MOREIRA, 2005).

Após a década de 90, grande parte da produção tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno, com ênfase na análise da relação entre currículo e construção de identidades e subjetividades. Esta concepção está presente em Giroux, McLaren, Cherryholmes e Popkewitz.

Eles defendem que o currículo constrói identidades e subjetividades, tendo em vista que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Por isso, os estudos sobre a cultura escolar, a cultura que a escola privilegia, as diferenças culturais dos grupos sociais e as relações entre esses elementos têm sido preocupações crescentes no campo curricular.

Os estudos multiculturais enfatizam a necessidade de o currículo dar espaço às culturas excluídas. No estudo do currículo multicultural, destacam-se Sacristán, Giroux, Moreira, Silva, McLaren, Santomé.

De acordo com Manzke (2009), embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, Freire tem seus estudos baseados na filosofia, voltados para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados à ordem mundial.

Paulo Freire [...] no es reconocido propiamente por su teorización sobre currículo. Sin embargo, su producción científica, sus cuestionamientos filosóficos sobre el acto de enseñar y aprender y el significado del conocimiento, lo sitúan entre los fundadores de la tradición curricular crítica. (MANZKE, 2009, p. 25).

O pensamento de Freire se encaixa aos princípios das teorias críticas. Uma crítica ao currículo que está resumida no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário. Freire ainda critica a educação que se resume apenas em transmitir o conhecimento e que o professor tem um papel ativo, enquanto o aluno, de recepção passiva. Para ele, dessa forma, o currículo está desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

Com base nisso, propõe um novo conceito de educação problematizadora, no qual defende que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece e que o conhecimento é sempre intencionado, ou seja, dirigido para alguma coisa. O conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os homens se educam.

Freire concebe o ato pedagógico como um ato dialógico e utiliza, em seus escritos, o termo conteúdos programáticos. No entanto, existe uma diferença em relação às teorias tradicionais, especificamente na forma como se constroem estes conteúdos.

Em seu método, Freire (2005) utiliza as próprias experiências de seus alunos para determinar os conteúdos programáticos, tornando, assim, o conhecimento significativo para quem aprende. No entanto, não nega o papel dos especialistas para organizar os temas de forma interdisciplinar.

Os conteúdos são definidos junto com os educandos e na realidade em que estão situados. Freire elimina a diferença entre cultura popular e cultura erudita e permite que a primeira também seja considerada conhecimento que legitimamente faz parte do currículo. Seus estudos são de muito valor no Brasil, mesmo que, como já citamos, não tenha sido um teórico do campo do currículo.

Na segunda metade da década 1990, pesquisadores da ANPEd reuniram para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em diversos encontros

em todo o país, rejeitando a determinação por parte do Governo em controlar a escola pública, através de mecanismos de avaliação e pelos próprios PCN's.

Dessa forma, os debates sobre o currículo em nosso país foram intensificados, à medida que diversificavam também as temáticas e teorias. Entretanto, ainda existia segundo especialistas na área, uma separação daquilo que se discutia e produzia teoricamente e o que se vivia de forma real nas escolas (SOUZA, 1993 apud MOREIRA, 1995).

Após esse período, as teorias já consolidadas em outros países desenvolvidos foram utilizadas como análise para as questões que envolviam o currículo no Brasil. Não houve uma absorção teórica, mas a utilização crítica das teorias mais atuais do período, conforme aponta Paraíso (1994, apud BERTICELLI, 2005).

Obras como a tese de doutorado de Moreira, transformada em livro, em 1990 serviram de inspiração para o que se fez após esse período sobre o currículo no Brasil. As obras de Michael Apple e Henry Giroux ficaram mais conhecidas no país. Estudos curriculares de grande relevância foram iniciados por Tomaz Tadeu da Silva, fruto de suas relações com estudiosos estrangeiros da área educacional.

Atualmente, as discussões acerca do currículo no Brasil, estão relacionadas aos problemas sociais e aos aspectos culturais, bem como a importância das decisões tomadas a esse respeito para a vida daqueles que fazem parte de seu contexto (BERTICELLI, 2005).

1.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

O fato de não ser um campo consolidado no que se refere à pesquisa, políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de educadores, bem como às intervenções pedagógicas, a EJA tem uma história que merece maior atenção. A legislação dessa modalidade de ensino é pautada em vários documentos, que trataram de pontos como a oferta, a regulamentação e financiamento, mas muitos deles não trataram de forma específica a educação de jovens e adultos.

O termo modalidade é diminutivo de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela é, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado padrão. Esta feição especial se liga ao princípio da

proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política consequente. (BRASIL, 2000, p.17).

Pode-se considerar que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil surgiu com a chegada dos jesuítas, através do ensino da catequese com índios adultos, da alfabetização e transmissão do idioma português, que servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos (PAIVA, 1983).

No período colonial, a educação, inicialmente direcionada aos filhos de colonos portugueses, índios e depois aos negros, além do evangelho, ditava normas de comportamento e ensinava ofícios necessários ao funcionamento da economia da época. Entretanto, segundo Paiva (1983), raramente se ensinava um adulto a ler e a escrever.

Depois da fase inicial da colonização, o ensino de adultos deixa de ser foco do interesse dos colonizadores, pois as atividades que necessitavam ser desenvolvidas na Colônia não exigiam a escolarização dos índios, portugueses e escravos que lhes serviam.

Com a Independência de Portugal, pouca coisa mudou no sentido de ampliação da oferta de educação pública no País. A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita (art. 179, 32), como se vê no texto do documento:

TITULO 8º

Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, 1824,).

Contudo, a instrução estava restrita aos livres e libertos e não determinava meios ou prazos para sua implementação. Segundo o Ato adicional, 1834,

Art. 10 – Compete às mesmas Assembléias legislar:

§ 1 - Sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica da respectiva província, e mesmo sobre a mudança da sua capital para o lugar que mais convier.

§ 2 - Sobre **instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la**, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral. (BRASIL, 1834, grifo nosso)

Já havia, como se vê, excluídos desde essa época. Aos escravos, indígenas e caboclos, bastaria o conhecimento aprendido de forma oral pela obediência ou temor em decorrência da violência em toda forma de manifestação, além do duro trabalho. O acesso à leitura e à escrita era considerado desnecessário e inútil para eles.

No Maranhão, a reforma do ensino da Província do Maranhão, de 21 de julho de 1870, propunha a criação de escolas noturnas para adultos, conforme Castro (2009):

LEI N.920, DE 21 DE JULHO DE 1870

Reformar o regulamento da instrução pública

O Dr. José da Silva Maya, vice-presidente da Província do Maranhão. Falo fazer a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a lei seguinte:

§1º O ensino primário é obrigatório, de conformidade com a legislação atual.

§2º Serão criadas aulas noturnas de primeiras letras para os adultos nesta capital, nas cidades de Caxias, Alcântara, Viana e Itapecuru-Mirim. Nas outras cidades e Vilas do interior e professor particular, que se dedicar a este nobre trabalho, receberá uma gratificação marcada pelo presidente da Província e sujeita à aprovação da Assembleia. Se for público o professor terá mais metade do seu ordenado, logo que apresente vinte discípulos pelo menos, recebendo desde já esta gratificação o professor público da Vila de São Bento, se continuar a sustentar a aula noturna, que foi o primeiro a estabelecer na Província.

Sobre isso, encontra-se registrado o seguinte:

[...] Não tendo, porém, a lei de orçamento consignado fundos para as gratificações prometidas aos seus professores, não teve essa disposição da lei a desejada execução. No entanto, alguns particulares abriram e sustentaram essas escolas noturnas, mais ou menos frequentadas [...] Segundo relatórios de 1871 havia 57 alunos frequentes às escolas noturnas. Em 1872 registravam-se, na Província, 10 “aulas” noturnas de ensino elementar para adultos.

Relatórios de 1884 mencionavam a existência de seis escolas noturnas (Capital, São Bento, Rosário, Bacurituba, Turiassu e Caxias). Em 1887 a “Sociedade 11 de Agosto” mantinha 5 escolas noturnas em funcionamento na Capital, com 60 alunos frequentes. (BEISIEGEL, 2004)

Ainda durante o Império, o Decreto n. 7.247 de 19/4/1879 de reforma do ensino apresentado por Leôncio de Carvalho previa a criação de cursos noturnos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino com duas horas diárias de duração: oito no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. (BRASIL, 1874)

Começaram a abrir escolas noturnas para trabalhar com esses alunos e possibilitar o acesso dos mesmos no meio escolar. O ensino tinha pouca qualidade, normalmente com duração curta.

A primeira Constituição Republicana proclamada, de 1891, retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução que constava na Constituição Imperial. Paralelamente, condiciona o exercício do voto à alfabetização (art.70, § 2º), como o objetivo de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras.

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis. (BRASIL, 1891)

Iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas, ofereciam cursos noturnos de “instrução primária” no início da República. A tradição de movimentos sociais organizados, através de associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios através de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto.

Uma longa história, marcada, em muitos momentos, pela indefinição e pelas intervenções momentâneas, de pessoas com “boa vontade”, mas levadas pela improvisação. Isso nos induz pensar, talvez até de forma precipitada, que características como improvisação, indefinição e voluntarismo, ligados à campanhas emergenciais ou soluções conjunturais, são as características mais marcantes na história desta modalidade de ensino no Brasil, como trata Arroyo (2006, p. 19-20).

A educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar através da história da educação no Brasil, a partir da década de 1930, já que neste período a sociedade passava por grandes transformações, onde o sistema de ensino de educação começava a se firmar. Somado ao crescimento no processo de industrialização e reunião da população nos centros urbanos. A oferta de ensino era de graça, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos.

O crescimento da educação elementar foi estimulado pelo governo federal, no qual projetava diretrizes educacionais para todo o país. Observa-se que o governo estava sempre contribuindo para a melhoria da educação, à qual dava todo apoio em sua ação de fazer com que todos os cidadãos pudessem usufruir de uma educação de qualidade para todos.

Freire (2005) comenta acerca da educação de adultos no Brasil enquanto parte da história da educação como um todo. Para ele, em que cada período, tinha como objetivo fazer do ensino um direito de todos. Dessa maneira, em cada década, governos e professores com visões diferentes, buscavam beneficiar todas as camadas sociais. Tentavam buscar um método para trabalhar cada realidade de vida, possibilitando meios de ensino mais significativos, para ajudar na construção de uma educação de qualidade.

Como salientamos anteriormente, na década da revolução de 1930, a educação de adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil. O interesse do governo era apenas alfabetizar as camadas baixas com intuito de aprender a ler e escrever, já que o despertar de uma consciência crítica através de uma instrução mais completa, não era consenso entre as elites. (Manzke, 2009)

A Constituição de 1934 pela primeira vez reconheceu em caráter nacional, a educação como direito de todos e que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149).

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

No art. 150, em parágrafo único, que trata do Plano Nacional de Educação diz que o mesmo deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Como se pode ver:

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; (BRASIL, 1934).

Dessa forma, a Constituição de 1934, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente de educação e como dever do Estado e direito do cidadão.

A década de 1940 foi um período de muitas mudanças na educação de adultos. Neste período, houve grandes iniciativas políticas e pedagógicas, tais como:

a) A regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do INEP, como meio de incentivo realizando estudos na área;

b) O surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo;

- c) O lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na qual houve uma grande preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos;
- d) A realização de dois eventos fundamentais para a área.

A Constituição de 1946 admite a educação como direito de todos (art. 166) e no seu art. 167, II diz que o ensino primário oficial é gratuito para todos. Contudo, a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir os limites entre o público e privado e a questão da laicidade determinam, durante um período, a inexistência de uma legislação própria para a educação de adultos.

Assim, surge uma campanha nacional de massa. A partir desse momento, a educação de adultos começou a transparecer seu valor, sendo assumida através de campanha nacional popular. Essa campanha de educação, lançada em 1947, buscava no primeiro momento, uma ação extensa que previa a alfabetização em três meses, para depois seguir uma etapa de ação, voltada para a capacitação profissional e para o desenvolvimento comunitário. Infelizmente, a Campanha findou-se antes mesmo do final da década. As críticas giravam em torno das deficiências administrativas e financeiras, bem como no que diz respeito às orientações pedagógicas.

Sobre as campanhas educacionais brasileiras, Manzke (2009) trata que nunca deixaram de ser assistencialistas e interesseiras por parte da elite que buscava ascender ou permanecer no poder, usufruindo dos benefícios do Estado brasileiro.

Nos anos de 1950, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade a educação de crianças e jovens, para os quais a educação ainda significava alteração na condição de suas vidas. (SOUZA, 2007).

A lei 4.024/61 determinava, no seu art. 99:

aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

§ único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos. (BRASIL, 1961)

A partir da década de 1960, o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do Brasil.

O Método Paulo Freire tratava-se de uma proposta para a alfabetizar adultos, desenvolvida pelo educador Paulo Freire. A proposta surgiu em 1962 quando Freire era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife onde formou um grupo para testar o método na cidade de Angicos⁸, RN onde alfabetizou 300 cortadores de cana em apenas 45 dias.

O processo de alfabetização se deu em apenas quarenta horas de aula e sem cartilha porque Freire criticava o sistema tradicional, que utilizava a cartilha como ferramenta central do ensino da leitura e da escrita. O método foi aplicado publicamente pela primeira vez para cinco alunos do Centro de Cultura Dona Olegarinha, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular (Recife), dos quais três aprenderam a ler e escrever em 30 horas, outros dois desistiram antes de concluir.

João Goulart, presidente na época, chamou Paulo Freire para organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização, baseada na experiência de Angicos, cujos resultados alcançados foram vistos em 45 dias, com a alfabetização de 300 trabalhadores. A campanha objetivava alfabetizar dois milhões de pessoas, em 20 mil círculos de cultura. Para tanto, se inscreveram seis mil pessoas só no Estado da Guanabara (Rio de Janeiro), o que representou o apoio dado pela comunidade.

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) de 1964 previa o alcance de todo o País, orientado pela proposta de Paulo Freire, que foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos. O Golpe de 64 veio derrubar toda essa mobilização social e Paulo Freire foi preso e posteriormente

⁸A microrregião de Angicos é uma das microrregiões do estado brasileiro do Rio Grande do Norte pertencente à mesorregião Central Potiguar. Sua população foi estimada em 2006 pelo IBGE em 49.324 habitantes e está dividida em oito municípios. Possui uma área total de 4.079,762 km². A cidade notabilizou-se pelas experiências pioneiras de Paulo Freire com seus métodos de alfabetização. E em 2009 recebeu os primeiros alunos da UFERSA Angicos, provisoriamente na Escola Pe. Felix. Angicos passou então a ser conhecida na região como Cidade Universitária após começar funcionar em sua sede própria a Universidade Federal Rural do Semi-árido UFERSA, em Fevereiro de 2011.

exilado. Isso fez com que o projeto de alfabetização nacional, conhecido também como Cruzada ABC⁹, fosse abortado.

A Constituição de 1967, imposta pelos militares, mantém a educação como direito de todos (art.168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos, incluindo a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada. Assim, surge outra faixa etária sob o conceito de jovem que será uma referência para o ensino supletivo. A mesma Constituição retira a vinculação constitucional de recursos para a educação, obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 170, que diz:

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.
Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 1967).

Em 1967, o Governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, conferindo-lhes caráter assistencialista e conservador. Nesse período, através da Lei 5.379/67 cria-se uma fundação - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Abre-se, em 1969, uma Campanha Massiva de Alfabetização.

O MOBRAL foi criado com a proposição de alfabetizar funcionalmente jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida".

O objetivo do MOBRAL relaciona a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Ou seja, basta aprender a ler, escrever e contar e estará apto a

⁹ A Cruzada ABC - Campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos realizada de 1966 a 1970 no período do regime militar. A Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) substituiu os movimentos de educação e cultura popular que emergiram no período entre 1959 e 1964 e que foram embalados pelo clima vivido das liberdades democráticas existente no contexto dos governos anteriores ao golpe político-militar de 64. Sua projeção ficou registrada, na história das políticas governamentais de alfabetização de jovens e adultos, como uma das iniciativas de maior expressão promovida na época pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo estudiosos, sua tarefa, alimentada pela motivação política dos setores sociais que apoiaram o movimento golpista de 64, era neutralizar as ideias difundidas pelas campanhas anteriores, principalmente em relação àquelas inspiradas nas orientações do pensamento marxista. A Cruzada ABC foi substituída em 1970. Em seu lugar surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma iniciativa para a alfabetização distinta do método de Freire.

melhorar de vida. O MOBREAL cresceu por todo território nacional, variando sua atuação.

Algumas ações que surgiram foram as do Programa de Alfabetização, sendo o mais importante o Programa de Educação Integral (PEI), que correspondia a uma forma condensada do antigo curso primário, tendo em vista que este programa abria oportunidade para o jovem continuar os estudos, bem como para os chamados analfabetos funcionais, aquelas pessoas que não dominavam a leitura e a escrita. (RIBEIRO, 2001).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no Brasil.

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e USAID, estes cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a auto-instrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como conseqüências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

O Parecer 699/72¹⁰ já resguardava o direito aos pertencentes à faixa etária de 7 a 14 anos, equivalente ao ensino de 1º grau, como era chamado antes. Assim, para aqueles que não se enquadravam nesse perfil, ou seja, jovens e adultos, precisariam recorrer aos cursos supletivos, particulares, ou ainda, se inscrever nos escassos programas públicos existentes.

Para Soares (2002, p. 12),

¹⁰ Este Parecer destaca quatro funções do ensino supletivo: a **suplência** (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo através de cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (complementação do inacabado através de cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a **aprendizagem** e a **qualificação**. Pode-se afirmar que, em todas as Constituições, atribui-se, de algum modo, à União o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceder assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais, exigindo alguma adequação do supletivo aos princípios gerais do ensino atendido na idade própria. Sendo assim, os dispositivos legais sobre o assunto, a partir de 1988, não se desviarão desse enquadramento também.

a inexistência de uma legislação federal que garantisse esse direito de educação aos jovens e adultos, além da ausência de políticas voltadas para a educação desse público, contribuiu para o quadro existente hoje de uma grande parcela de analfabetos acima dos 15 anos, assim como mais de 60 milhões sem o ensino fundamental.

Contudo, o documento que estabelece o direito de educação ao público da EJA, foi a Constituição de 1988. Como o início das bases legais para a EJA, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no art.208 trata que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

A Constituição assegurou aos jovens e adultos o Direito Público Subjetivo ao Ensino Público e Gratuito. Incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, art. 205).

Retomado pelo art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), este princípio abriga o conjunto de pessoas e dos educandos como universo de referências sem limitações. Dessa forma, a EJA participa deste princípio e à luz dele deve ser considerada. A partir da década de 1980 emergem movimentos sociais e inicia-se a abertura política. Os projetos de alfabetização se transformam em turmas de pós-alfabetização. Em 1985, o MOBREAL é extinto e em seu lugar, é criada a Fundação Educar, apoiando as iniciativas do governo, entidades civis e empresas, tanto tecnicamente como financeiramente.

Em 1990, é também extinta a Fundação educar, devido à falta de políticas. Não houve por parte do governo apoio à Educação de Adultos, criando uma espécie de vazio na trajetória histórica da educação de Jovens e Adultos.

Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de EJA, contudo houve necessidade de reformulações pedagógicas durante toda a década. No ano de 1990, aconteceu na Tailândia/Jomtiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para a educação de Crianças, Jovens e Adultos.

Na década de 1990, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, dando responsabilidade disso aos municípios. Isso fez com que inúmeras iniciativas fossem surgindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONG's e

Universidades. Nesse contexto, surgem os Fóruns¹¹ de EJA, representando espaços de encontros para troca de experiências, diálogo e ações entre as diversas instituições ligadas à área (poder público, através de administrações públicas municipais, estaduais e federais; universidades; sistemas S; ONG's; movimentos sociais; sindicatos; grupos populares; professores e alunos).

A Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Nº 9394/96, destaca a integração da EJA à educação Básica - observada a sua especificidade. A nova lei garantiu a flexibilidade da organização do ensino básico, inclusive a aceleração de estudos e avaliação de aprendizagens extraescolares; estabeleceu as idades de 14 e 17 anos para o ensino fundamental e médio e diminuiu as idades mínimas dos participantes dos Exames Supletivos para 15 anos - Ensino Fundamental e 18 anos - Ensino Médio.

Em 1997, realizou-se na Alemanha/Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela Organização das Nações Unidas (UNESCO). Esse evento representou um marco importante, já que estabeleceu vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

Através da LDB 9394/96, rompe-se a concepção de EJA, posta na Lei 5692/71, que caracteriza a modalidade como Ensino Supletivo. A Lei 9394/96 dedica dois artigos, art. 37 e 38, no capítulo de Educação Básica, Seção V, afirmando a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria, como se observa no texto:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram

¹¹ A partir do momento em que o MEC se ausenta como articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgem como uma estratégia de mobilização das instituições do país que estão diretamente envolvidas com a modalidade, ou seja, planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum.

Os Fóruns mantêm uma secretaria executiva, com representantes dos segmentos, que preparam plenárias, podendo ser mensais, bimestrais ou anuais, de acordo com a realidade específica de cada Fórum. Começam a surgir também os Fóruns Regionais, iniciando um processo de descentralização e interiorização dos Fóruns.

Com isso, a partir de 1997, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. De 1999 a 2000, então, os Fóruns passam a marcar presença nas audiências do CNE para discutir as diretrizes curriculares para a EJA.

Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação.

Os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil (SOARES, 2004).

acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

A LDB de 1996 definiu que a educação de jovens e adultos deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já tem uma determinada experiência de vida. Indivíduos que participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular. Em outras palavras, a EJA é também compreendida como educação contínua e permanente.

O Parecer 11/2000 (ver APÊNDICE II), que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e a Resolução 01/2000 (ver APÊNDICE B) - ambos do Conselho nacional de Educação (CNE) são instrumentos que apresentam novos rumos para a EJA, sugerem extinguir o uso da expressão 'supletivo' e restabelecem o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos - Ensino Fundamental e 17 - Ensino Médio).

Além disso, atribuem à EJA, apenas três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora¹²; busca ainda promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo aos princípios de proporção, equidade e diferenças.

¹² A função reparadora refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também o reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano quanto ao acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A função qualificadora é a função permanente e, mais que uma função, o próprio sentido da educação de jovens e adultos; refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

O documento em questão (Parecer 11/2000) é de grande importância para entendermos “os aspectos de escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos.” (SOARES, 2002, p.12).

O texto traz dez itens que sintetizam a EJA. Dividido da seguinte forma: Introdução; Fundamentos e Funções da EJA; as Bases Legais: EJA hoje; Bases históricas; Iniciativas públicas e privadas; Alguns indicadores estatísticos; Formação docente; Diretrizes Curriculares de EJA; O Direito à Educação. (SOARES, 2002, p.12-13)

Na Introdução, o texto inicia uma fala acerca da necessidade de regulamentação da LDB, no que se refere à modalidade EJA. A partir de então, traça uma abordagem teórica, abordando os Fundamentos e Funções da EJA, deixando claro o conceito de analfabetismo e letramento, tratando de contribuições e pesquisa com o tema educação de jovens e adultos. Estabelece as funções da modalidade, enquanto reparadora, equalizadora e qualificadora. Chama a atenção para a importância da educação ao longo da vida, enquanto um processo permanente.

Em Bases Legais, sistematiza a EJA historicamente, trata de conceitos e estabelece faixa etária de ingresso na EJA, atribui autonomia aos sistemas e outros. No item IV, que trata sobre a EJA hoje, traz algumas questões postas no Parecer, com relação ao entendimento acerca da modalidade EJA e dos exames supletivos, bem como trata sobre autorização de funcionamento, credenciamento e verificações dos cursos de jovens e adultos. O item V, contempla a origem da modalidade com base nos movimentos sociais e das organizações não-governamentais. No item VI, o texto aborda as iniciativas públicas e privadas para a EJA. No item seguinte, traz dados estatísticos a respeito da situação da educação de jovens e adultos.

Em Formação Docente para a EJA trata das exigências para a formação do profissional que atua nesta modalidade de ensino. Nos itens IX e X, traz as Diretrizes Curriculares para a EJA e o Direito à educação, respectivamente. O último item vem reafirmar o direito como forma de garantir a efetividade desse direito na teoria e na prática.

Em janeiro de 2003, O MEC anunciou que priorizaria a alfabetização de jovens e adultos. Com esse intuito, criou-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que tinha como meta erradicar o analfabetismo

durante o mandato de quatro anos do governo vigente, quando foi lançado o programa Brasil Alfabetizado.

O quadro abaixo é um demonstrativo de bases legais que tem ações diretas na EJA:

LEI Nº 11.129, DE 30 DE JUNHO DE 2005	Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.
LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
LEI nº 11.692, DE 10 DE JUNHO DE 2008	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências.
Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.
DECRETO Nº 6.629, DE 4 DE NOVEMBRO	Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências.

DE 2008	
Resolução CNE/CEB Nº 01, DE 05/07/2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2005	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 27 DE OUTUBRO DE 2005	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 19/05/2010	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Resolução CNE/CEB Nº 3, DE 15/06/2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
PARECER CNE/CEB nº 11/2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
PARECER CNE/CEB Nº 36/2004	Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
PARECER CNE/CEB Nº 2/2005	ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.
PARECER CNE/CEB Nº 20/2005	Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.

PARECER CNE/CEB Nº 29/2005	Apreciação de minutas-padrão de Acordo de Cooperação Técnica a ser celebrado entre o Ministério da Educação e as entidades do chamado “Sistema S” para a oferta de Programas do PROEJA, objeto do Decreto nº 5.478/2005.
PARECER CNE/CEB Nº 37/2006	Aprovação de diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.
Parecer CNE/CEB nº 23/2008	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
Parecer CNE/CEB nº 4/2010	Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Parecer CNE/CEB nº 6/2010	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 251, DE 14 DE JUNHO DE 2005	Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e dá outras providências.
PORTARIA NORMATIVA Nº 9, DE 24 DE ABRIL DE 2007	Institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA.
PORTARIA Nº 2.080, DE 13 DE JUNHO	Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a

DE 2005	oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA.
INDICAÇÃO CEE/MS nº 60	Dispõe sobre a oferta de Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
INDICAÇÃO CEE/MS nº 61	Altera dispositivos da Deliberação CEE/MS nº 9090, de 15 de maio de 2009.
DELIBERAÇÃO O CEE/MS Nº 9090/2009	Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
DELIBERAÇÃO O CEE/MS Nº 9103/2009	Dispõe sobre a alteração dos arts. 47, 49 e 58 da Deliberação CEE/MS nº 9090, de 15 de maio de 2009.
Indicação CEE/MS nº 63/2009	Altera dispositivos da Deliberação CEE/MS nº 9090, de 15 de maio de 2009.
Deliberação CEE/MS nº 9160/2009	Dispõe sobre a alteração dos arts. 11, 47, 49 e 58 da Deliberação CEE/MS nº 9090, de 15 de maio de 2009.

Figura 1 – Quadro demonstrativo feito a partir de dados da legislação existente sobre a EJA a partir de 2000.

Vale a pena ressaltar a importância do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB para a EJA.

Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o FUNDEB é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007.

Implantado em 1º de janeiro de 2007, gradualmente, o FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que só previa recursos para o ensino fundamental.

Como se vê, a educação de jovens e adultos tem em sua história momentos de grandes lutas, fracassos e críticas, principalmente quanto à qualidade do ensino numa perspectiva não excludente. Uma EJA que possibilite aos alunos o direito a uma vida melhor, com mais oportunidades por meio do exercício de sua cidadania é o que se espera com base nos avanços alcançados por meios legais e na luta de tantos personagens surgidos na longa jornada histórica de nossa educação.

No capítulo que segue, tratarei da história do ensino de Arte no Brasil e como se apresentaram as várias manifestações de arte no âmbito escolar, a partir de memórias da educação brasileira e das legislações que determinaram o percurso da história educacional do País, do Período Colonial aos dias atuais.

2 ENSINO DE ARTE NO BRASIL: passado e presente

Saber como a arte vem sendo ensinada, bem como suas relações com o âmbito escolar ao longo da história é de grande relevância para a compreensão de nossas práticas atuais enquanto educadores no Ensino da Arte.

Rememorar as aulas de Arte no Brasil, embasadas por tendências tradicionais, em que predominavam as cópias do natural e uso de modelos preestabelecidos, as aulas de Desenho influenciadas por ideias liberais e positivistas das escolas inglesas, com o intuito de preparar operários para o trabalho de ornamentação é também rememorar nossa história (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Relembrar tendências tecnicistas das aulas de arte na década de 1960, tendências mais modernas de como aprender e ensinar arte, além da legislação que ampara esta área de ensino como conhecemos hoje, nos permite chegar à compreensão do processo de evolução do ensino de Arte até seu estado atual como disciplina nas escolas públicas brasileiras.

Este capítulo traça uma linha histórica do Ensino da Arte e como ele se apresenta em diferentes momentos de nossa história até os dias mais recentes.

2.1 Ensino de Arte e o currículo no Brasil: do período colonial ao republicano

No Brasil, o histórico da educação é resultado de todo um processo originado com a colonização portuguesa, iniciada a partir de 1530, em expedições de exploração e extração de nossas riquezas.

Os jesuítas chegaram ao Brasil na segunda metade do século XVI permanecendo durante um pouco mais de dois séculos (1549-1769). Foram os responsáveis exclusivos pela educação brasileira nesse período.

A missão era estabelecer o currículo, com o intuito de catequizar e instruir os nativos, assim como os povos que aqui se fixaram. Podemos observar o motivo da conquista de novas terras por Portugal: a expansão católica, tendo como instrumento de grande eficácia de submissão a religião.

Os jesuítas contribuíram de forma decisiva no processo de colonização. Chegaram aqui e instituíram missões, escolas e colégios (XAVIER, 1994 apud

MAROSTEGA, 2006). Os colégios seriam os formadores de elites e lideranças da sociedade colonial a partir de um currículo universal, pautado na cultura clássico-medieval em que língua latina, filosofia e literatura cristã tradicional era a meta central.

A arte se desenvolvia nesse período em livres transformações do Barroco jesuítico vindo de Portugal. As trocas culturais entre europeus, negros e índios, viabilizaram a produção de um tipo de arte do próprio povo, que de acordo com Ana Mae Barbosa (1978), pode ser considerada como arte brasileira, legitimamente.

Através do trabalho artístico nas oficinas de artesãos e em instituições religiosas, entre mestre e aprendiz nas oficinas e ainda o ensino passado de pai para filho e dos artistas negros e mulatos, em sua maioria, obrigados a trabalhar com atividades manuais na sociedade escravagista vigente, as relações entre ensino e aprendizagem da arte eram estabelecidas.

Sob a regência de D. João III, foram fundadas as escolas oficiais, chamados de Reais Colégios, sob a orientação do Pe. Nóbrega. No ano de 1549, em Porto Seguro; Em 1551, em Olinda; São Paulo de Piratininga, 1554. As escolas dessa época valorizavam as atividades intelectuais (destinadas à elite) e desprezavam aquelas ligadas ao trabalho manual (para escravos e índios).

Entretanto, os ofícios e as artes mecânicas eram fatores integrantes do sistema de exploração do trabalho e de extrema relevância para o desenvolvimento do modelo econômico colonial.

As produções artísticas que mais se destacavam neste período eram a arquitetura, a escultura e a pintura, atividades de valor simbólico para a sociedade nesse período, embora consideradas como atividades manuais.

Os artistas que trabalhavam com pintura tinham valor não só pela carência de profissionais na Colônia como pela dificuldade no processo de importação de seus produtos. A concepção de arte era como trabalho manual e a sua caracterização como instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma.

Os ensinamentos dos séculos XVI e XVII não demonstram muitas diferenças: ambos rejeitaram as ciências físicas ou naturais, assim como as artes e a técnica, valorizando unicamente a formação humanística, com centralização no latim, nos clássicos e na religião, com ênfase no grau médio.

Durante o século XVIII, as ideias iluministas e a reforma educacional portuguesas fizeram com que o Brasil se voltasse contra a Companhia de Jesus. Marquês de Pombal, temendo o poder econômico e político exercido sobre todas as camadas da população, expulsou os jesuítas em 1759.

Em Junho de 1759, o Marquês de Pombal emite um alvará suprimindo as escolas jesuíticas e orientando a criação de um novo sistema educacional brasileiro. Os interesses comerciais de Portugal consideravam que a educação deveria tornar-se secular, laica, não mais atendendo aos interesses da fé, que para eles fazia com que o país fosse considerado decadente em relação aos países da Europa.

Com o reforço do ensino da ciência enquanto forma de desenvolvimento da nação brasileira, o ensino da arte é relegado, já que a política educacional é ditada pelos interesses do sistema econômico.

A expulsão dos jesuítas e tomada de seu poder sobre este sistema representou um retrocesso para o sistema de ensino brasileiro, já que a quebra de estrutura curricular estabelecida só foi substituída cerca de dez anos mais tarde, quando a medida de reconstrução foi iniciada pelo Marquês de Pombal (Marostega, 2006).

Em Portugal, a reforma fazia parte de um projeto de reconstrução cultural, que resultou na criação de um sistema público educacional, a partir de um currículo moderno e popular ao mesmo tempo. A determinação de Pombal era que as escolas promovessem estudos curriculares que favorecessem a exploração de recursos da Colônia, dando mais lucro a Portugal.

Ordens religiosas como carmelitas, franciscanos e beneditinos entraram no sistema educacional e atuaram a partir de então nas escolas em parceria com professores leigos, contratados pela Coroa para compor o quadro docente.

Foi instituído um imposto, chamado de subsídio literário¹³, que seria aplicado na educação, como abertura de novas escolas ou qualquer outro fim relacionado ao ensino.

Na segunda metade do século XVIII, então, a Coroa nomeia professores, estabelecendo planos de estudo e inspeção. Mudanças nos cursos estabelecidos

¹³ O Subsídio Literário foi criado em 1772. Tratava-se de um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção das aulas/disciplinas isoladas que compunham o sistema de Aulas Régias;

ainda pelos jesuítas foram feitos, como por exemplo, o curso de humanidades que passou a ser um sistema de Aulas Régias¹⁴ de disciplinas isoladas.

Um mapa indicou cidades e delineou um currículo que estabelecia tipos de aula e quantidade de professores necessários para atuar no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Pará e Maranhão com a distribuição de dezessete aulas de ler e escrever entre esses Estados.

O currículo daquela época oferecia aulas de línguas modernas, como francês, também aulas de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais. Contudo, o cenário é de grandes obstáculos: a dispersão dos colégios, mestres sem formação e falta de um currículo unificado, os professores eram mal pagos, além do fato de que a inspeção das Aulas Régias só começaria a se regularizar em 1799.

A chegada das ordens religiosas ao Brasil trouxe junto um pouco de sua cultura: O Barroco¹⁵. Toda produção artística dessa época tinha um caráter cênico e espetacular para comover e intensificar a piedade e devoção dos fiéis.

A arquitetura das Igrejas bem como a pintura e a escultura em madeira, mármore, pedra e bronze objetivavam produzir um efeito de envolvimento total do povo, através de suas formas e temáticas religiosas.

O Ensino através da arte era visto como pedagógico, religioso e ideológico, antes de qualquer coisa. Pode-se afirmar que, dessa forma, o ensino formal de Arte no Brasil se deu, inicialmente, com os jesuítas.

O objetivo era estabelecer um currículo de padrões comportamentais determinados pela Igreja Católica através da arte e suas linguagens (teatro, dança, música e artes visuais).

Com a Reforma Pombalina, criou-se uma estrutura curricular para o Ensino de Arte, especificamente para o ensino de desenho e criação de “aulas públicas” de geometria. Em São Paulo (1771) e em Pernambuco (1799) criam-se as cadeiras de Geometria, que, em conseqüência do apelo e coerção, usados para a participação das pessoas nessas aulas, resultou num cenário de pouca repercussão¹⁶.

¹⁴ As Aulas Régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja. Foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Fonte: CAMPELLO e GUIMARÃES, Sheila Maria Conde Rocha e Leda Maria de Barros. **Módulo 14: História da arte-educação 1**. Rio de Janeiro: Duo Print, 2009.

¹⁵ Estilo artístico que teve origem definida histórica e estilisticamente na Itália (VI-XVII), repercutindo nos demais países europeus e suas colônias. Estava ligado à Companhia de Jesus nos países fiéis ao catolicismo. (Graça Proença)

¹⁶ Segundo Barbosa (1978, p.24) “(...) edital que ordenava a todos os estudantes e pessoas curiosas a entrada na aula para o ensino de Geometria, com a pena de sentar praça de soldado pago para que os que não cumprissem com essa determinação”.

O Seminário de Olinda¹⁷, que preparava sacerdotes para o saber e o fazer, incluiu o ensino de desenho no currículo, assim como uma aula régia de desenho e figura no ano de 1800. As aulas régias não seguiam a nenhum planejamento, as turmas eram dispersas. O desenho de modelo vivo seguia os padrões de beleza do estilo vigente na Europa: o Neoclassicismo¹⁸.

Com a chegada da família real, em 1808, muitas mudanças significativas aconteceram, como, por exemplo, a implantação da Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810), o Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810) e o Museu Real (1818).

Além disso, foram criadas as primeiras escolas de educação superior: Faculdades de Direito, destinada ao preparo da elite política local; a escola Militar, para defesa de invasores, além de criar uma Academia de Belas-Artes, marcando o início do ensino das Humanidades no Brasil através da Arte. (BARBOSA, 1998).

A mesma autora aponta que a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu uma estrutura de nível primário e secundário, o que reflete uma tendência generalizada da educação no país no início do século XIX, iniciada de forma reversa, a partir do nível superior.

Com a chegada da Missão Artística Francesa¹⁹ ao Brasil, em 1816, trazendo da Europa os padrões acadêmicos do estilo Neoclássico (também chamado de Academicismo). Ainda no mesmo ano, foi criada a Escola Real de

17 "tinha uma estrutura escolar propriamente dita, em que as matérias apresentavam uma seqüência lógica, os cursos tinham uma duração determinada e os estudantes eram reunidos em classe e trabalhavam de acordo com um plano de ensino previamente estabelecido" (Piletti, 1996. p. 37).

18 Neoclassicismo é um movimento artístico que se desenvolveu especialmente na arquitetura e nas artes decorativas. Floresceu na França e na Inglaterra, por volta de 1750, sob a influência do arquiteto Palladio (palladianismo), e estendeu-se para o resto dos países europeus, chegando ao apogeu em 1830. Inspirado nas formas greco-romanas, renunciou às formas do barroco (que não tinha tido grande repercussão na França e na Inglaterra) revivendo os princípios estéticos da antiguidade clássica.

19 Missão Artística Francesa - Em 26 de março de 1816 aporta no Rio de Janeiro um grupo de artistas franceses, liderados por Joachim Lebreton (1760 - 1819), secretário recém-destituído do Institut de France.1 Acompanham-no o pintor histórico Debret (1768 - 1848), o paisagista Nicolas Taunay (1755 - 1830) e seu irmão, o escultor Auguste Marie Taunay (1768 - 1824), o arquiteto Grandjean de Montigny (1776 - 1850) e o gravador de medalhas Charles-Simon Pradier (1783 - 1847). O objetivo é fundar a primeira Academia de Arte no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Há duas versões sobre a origem da Missão. A primeira afirma que, por sugestão do conde da Barca, o príncipe Dom João (1767 - 1826) requer ao marquês de Marialva, então representante do governo português na França, a contratação de um grupo de artistas capaz de lançar as bases de uma instituição de ensino em artes visuais na nova capital do reino. Aconselhado pelo naturalista Alexander von Humboldt (1769 - 1859), Marialva chega a Lebreton, que se encarrega de formar o grupo. A outra versão² afirma que os integrantes da Missão vêm por iniciativa própria, oferecendo seus serviços à corte portuguesa. Formados no ambiente neoclássico e partidários de Napoleão Bonaparte, os artistas se sentem prejudicados com a volta dos Bourbon ao poder. Decidem vir para o Brasil e são acolhidos por D. João, esperançoso de que possam ajudar nos processos de renovação do Rio de Janeiro e de afirmação da corte no país. Recentemente historiadores buscaram um meio termo entre as duas versões, que parece a mais plausível. Fala-se em casamento de interesses: por um lado, o rei teria se mostrado receptivo à criação da academia; a par dessa informação, Lebreton, com o intuito de sair da França, teria oferecido seus serviços, arregimentando artistas dispostos a se refugiar em outro país.

Ciências, Artes e Ofícios, posteriormente, em 1820, chamada de Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil.

Foram criados cursos de Desenho Técnico em Vila Rica, Bahia e Rio de Janeiro entre os anos de 1817 e 1818, focados em desenvolver profissões técnicas e científicas que não obtiveram muito êxito em virtude do sistema colonial tradicional, literário e retórico, apresentar um desprezo pelas atividades manuais, consideradas de caráter secundário. Além disso, soma-se a inexistência de indústrias, que desfavorecia ainda mais profissões e estudos relacionados às atividades técnicas ou mesmo manuais, como aponta BIASOLI, em sua obra “A formação do professor de Arte”, 1999.

Ana Mae Barbosa (1978) trata sobre isso e esclarece que a Arte transformou-se em um veículo de satisfação ao interesse em estabelecer as bases de uma política economicamente pragmática de D João VI. Isso se deu com a inclusão do Ensino de Arte na educação do príncipe, trazido de uma tradição européia, simbolizando refinamento e distinção.

O estilo neoclássico é imposto pela classe dominante, sendo oficializado como base curricular do ensino de Belas-Artes. O Barroco, que já era uma arte representativamente brasileira e popular, sofreu uma interrupção em seu curso, já que a Academia de Belas Artes tornou-se o centro de interesse de todos aqueles que tinham habilidades ou aptidão, ou apenas simpatia pela arte.

Ocorre então uma separação entre a arte acadêmica e a arte considerada popular. Entretanto esse fato dificultou o processo de ensino acadêmico, pois a demanda de alunos estava limitada à Aristocracia.

Isso fez com que o Barroco brasileiro, antes valorizado apenas em oficinas de artesãos, onde se aprendia à medida que se produzia, substituiu o estilo trazido pela Missão Artística Francesa, que pautava seu aprendizado em exercícios formais. O Barroco assume nesse momento uma concepção não mais popular, mas elitizada.

Assim, a história do ensino da Arte consolida-se com ênfase no Desenho. Assumindo um conceito autoritário de ensino, centrado na figura do professor e na valorização do produto, no preparo do profissional para o desenho técnico e produção utilitária, objetivo da política educacional instituída por D. João VI, que

priorizava as necessidades profissionalizantes e imediatistas do Estado, segundo Martins (1998).

O estilo neoclássico permaneceu adaptado à realidade social do país no período de transição do Brasil Colônia para o Brasil Império. No ano de 1822, com a fundação do Império, medidas institucionais foram tomadas para a criação de um sistema de ensino e não mais de reforma (XAVIER, 1994).

Todo esforço foi voltado no apoio aos cursos superiores por parte do governo central, ao mesmo tempo em que as províncias ficariam encarregadas de instalar e manter os cursos secundários e elementares, o que representava a hierarquia de prioridades educacionais nacionais, com base em um Ato adicional de 1834, emenda à Constituição de 1824²⁰.

Embora tenha sido criado um modelo oficial para o ensino secundário e provincial, além de currículos seriados, que se tratava de currículos com graduação do ensino/aprendizagem, determinados pela série ou classes de idade, ainda assim, nessa época, essa modalidade não se tornara obrigatória para os que queriam cursar o ensino superior. (CAMBI,1999).

O desinteresse pela formação técnica e educação popular por parte do Governo faz com que o mesmo se volte para as profissões liberais destinadas a uma privilegiada minoria.

Ao fim do Período Imperial, ocorre um processo de migração no interior das províncias, das zonas rurais, para as zonas urbanas, supostamente promissoras. Isso faz com que as cidades inchem de desocupados, além dos comerciantes, empresários e trabalhadores livres e cresça desordenadamente e desvinculada das atividades econômicas novas ou mesmo tradicionais.

Assim, começam as discussões em torno do ensino técnico-profissional, em meio às oportunidades ocupacionais escassas nos centros urbanos que fizeram com que políticos e literatos se interessassem pelo assunto, indicando uma prioridade em todas as propostas encaminhadas, justificando-se a urgência na oferta dessa modalidade de ensino (instrução) que, seria implantada em nível primário apenas até a metade do Período Republicano.

Entre os projetos realizados, tiveram destaque o Liceu de Artes Ofícios, em 1856, no Rio de Janeiro, o de São Paulo, em 1874, uma representação tímida

²⁰ O Ato adicional de 1834, emenda à Constituição de 1824 vedava, explicitamente, às assembleias provinciais deliberar sobre questões de interesse geral da nação (XAVIER, 1994).

pelo número pequeno, mas de grande relevância, com o objetivo de dar incentivo à educação popular para aplicação da arte às indústrias.

A promoção do ensino técnico-profissional por parte do setor privado foi superior em relação à do Governo, que só teve maior representatividade no Período Republicano, quando foram criadas as escolas de artífices e o ensino de Agronomia, de nível secundário, amparados pelo Decreto de 1909.

A sistematização oficial da educação, mais uma vez, está diretamente ligada às necessidades do sistema econômico, como em outros períodos. Nessa época, a política educacional é destacada pela meta de formação para o trabalho. Nesse cenário, “o ensino das artes é valorizado também para as classes subalternas”. (GUIMARÃES; COSTA; OLÁRIA, 2010, p. 23).

Aplicada às manufaturas da indústria, a arte seria capaz de combater “a influência desastrosa dos hábitos de grosseria que inoculam no espírito popular”, como disse o próprio Rui Barbosa²¹. Para ele, que representava as convicções para a educação dominantes no período, o ensino de artes aplicadas por meio do desenho era um meio seguro de tirar o Brasil de seu atraso em relação à Europa.

Assim, a oferta dessa disciplina/matéria foi fortemente defendida, na busca de sua popularização nas escolas. Da mesma forma, “o desenho foi valorizado como a linguagem própria da indústria, facilitou a aprendizagem da escrita e adequou mentes e espíritos ao comportamento harmonioso e digno de pessoas de classes inferiores”. (GUIMARÃES; COSTA; OLÁRIA, 2010, p. 23-24).

Rui Barbosa elaborou seus Pareceres a partir da avaliação do projeto de reforma educacional que resultou na Lei de 1879. Os pareceres, em dois documentos, a público em 1882 e 1883, expunham teses e propostas educacionais do então deputado.

através de suas sugestões, Rui Barbosa propagava, entre nós, os princípios pedagógicos modernos, baseados na experiência e na ação, que em poucas décadas encontraram sua versão no movimento escolanovista. (XAVIER, 1994, p. 99)

Esse movimento teria marcante influência no ensino de Arte na República.

²¹ BARBOSA, R. Obras completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942-1946. V. 9-10, p.257.

É interessante lembrar que o início do séc. XIX, foi marcado pela chegada da família real ao Brasil, quando o país recebe influências da cultura europeia e o perfil do ensino de Arte, bem como o currículo é também mudado a partir de então.

O Império, em meados do séc. XIX, viveu um momento de grande desenvolvimento econômico através do café, e alguma estabilidade política após D. Pedro II assumir o Governo. O país, então, vive um momento de desenvolvimento cultural, através do incentivo dado às Letras, Ciências e Artes, que adquiriram um caráter conservador refletido pelos modelos clássicos europeus.

O formalismo acadêmico e as regras trazidas da França não levavam em consideração o Barroco brasileiro, que retratava o cotidiano do povo. O ensino oficial da Arte no Império, transmitido aos artistas coloniais, mostrou um ensino de geometria para a burguesia, elitista, contrapondo o ensino do ofício para a classe trabalhadora, de acordo com Nunes (1990).

Segundo Ana Mae Barbosa (1978), houve uma tentativa de estabelecer uma conexão entre as culturas de elite e de massa por Araújo Porto Alegre, quando assumiu a direção da Academia Imperial de Belas-Artes, em 1855. Essa Reforma na Academia pretendia unir no mesmo espaço escolar, duas classes de alunos, artesãos e artistas.

Contudo não houve uma mudança nos métodos de ensino, continuava o formalismo, a cópia, o treino para aperfeiçoar desenho, Exemplo disso, é o desenho figurado que, na primeira série, continuava sendo cópia de estampas, método introduzido pela pedagogia neoclassicista.

As classes populares aperfeiçoaram sua arte a serviço da indústria através da criação do Liceu de Artes e Ofícios, fundado por Bethencourt da Silva²². O desenho, dentro da perspectiva neoclássica, era o elemento principal do ensino artístico, tendo como foco a precisão da linha e do modelado, resumia o ensino de Arte nas escolas primárias e secundárias.

André Rebouças escreveu, em 1878, em um jornal, chamado O Novo Mundo, em Nova York, publicado pelo brasileiro José Carlos Rodrigues, um dos

²² Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, arquiteto de obras públicas, além de professor, escritor e jornalista, aluno de Grandjean de Montigny (1776 - 1850) na Academia Imperial de Belas Artes - Aiba, é responsável por várias obras na cidade do Rio de Janeiro, entre as quais os pórticos da Santa Casa de Misericórdia e do cemitério São João Batista; o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista e o antigo edifício da Bolsa de Comércio, na rua Primeiro de Março (hoje sede do Centro Cultural do Banco do Brasil - CCBB). Catedrático de desenho na Escola Central, depois Politécnica, ele instituiu o desenho como a espinha dorsal do ensino do Liceu de Artes e Ofícios. Aos cursos de desenho de figuras e de ornatos, somam-se os de arquitetura naval, português, aritmética, álgebra, geometria, francês, inglês, música, geografia, estatuária e escultura. Completam a grade curricular aulas de caligrafia, história das artes e ofícios, estética, mecânica aplicada, física, química mineral e orgânica.

primeiros textos sobre a necessidade de existência do ensino do Desenho nas escolas secundárias (o artigo se intitulava Generalização do Ensino do Desenho).

O texto confere ao Desenho a categoria de linear ou geométrico e figurado, categorias estas que permaneceram até as primeiras décadas do século XX nas escolas primárias e secundárias, sendo adicionado ao conteúdo o desenho de ornato ou arte decorativa, devido à influência da Escola de Belas-Artes e Ofícios, como aponta Barbosa (1978).

A partir do século XX, o Desenho continuaria tendo a ênfase nos argumentos a favor de incluí-lo no currículo da escola primária e secundária. Tais argumentos eram pautados no desenho mais como uma forma de escrita do que uma arte plástica.

Na época, o pensamento era de que o país só continuaria a crescer economicamente com o apoio do desenvolvimento industrial e a educação técnica e artesanal do povo, ou melhor, o crescimento econômico dependia da capacitação profissional para o desenvolvimento industrial.

Então, as idéias de Rui Barbosa foram marcantes para que o Desenho tivesse destaque no currículo secundário e mais ainda no primário. Suas propostas pedagógicas tiveram muita influência no começo do séc. XX. Foi através dos seus Pareceres que o Desenho foi posto como sendo um fator de prosperidade do trabalho, na Europa e Estados Unidos.

O modelo de ensino da Arte que estabelecia o Desenho como obrigatório em todos os anos do currículo secundário, é que se pretendia ser implantado no país²³.

Rui Barbosa considerava a educação artística uma base sólida para a educação popular, tendo em vista que sua introdução no currículo das escolas públicas norte-americanas, através do desenho geométrico demonstrava naquele momento já apontava sucesso, como afirma Barbosa (1978).

Ele teve uma repercussão cultural fortíssima em nosso país. Suas idéias pautadas em Walter Smith²⁴ sobre a educação artística, subscritas em seu Parecer

²³ (...) adotaram uma política educacional específica e bem planejada para o Desenho que comprova-se no artigo 79 do Capítulo I Título, que trata do regulamento do Imperial Liceu Pedro II, modelo que deveria ser seguido por todo o ensino secundário no Brasil. (BARBOSA, 1978, p.51)

²⁴ Temos, neste momento, um modelo de ensino de Arte de princípios metodológicos importados, tendo em vista que os conteúdos e métodos propostos são transcritos dos princípios de Walter Smith, em que as figuras devem ser traçadas pelos alunos à mão livre, orientados pelo professor para a atenção dos pontos mais importantes.

foram defendidas como a base para o progresso, mesmo depois de anos após terem sido escritas cerca de 20 anos, segundo Barbosa (1978).

O quadro político e pedagógico na educação do país configurava-se propício à disseminação do ensino de desenho geométrico nas escolas, mantido durante a Primeira República e sendo estendido até meados do séc. XX.

No ano de 1889, inicia-se a República, após a queda da monarquia, período (1889-1930) que foi marcado por reformas do ensino. A legislação educacional da época dispunha do ensino superior de todo o Brasil, e ainda regulamentava os ensinos de níveis primários e secundários no Distrito Federal.

Esse período traz à necessidade discutir a abertura de escolas, ainda mais pelo fato de que, no Brasil, a rede de ensino foi formada num plano decrescente, ou seja, do ensino superior para o ensino de base. Com a chegada, em 1808, da família Real para o país, houve a abertura e fortalecimento de cursos profissionalizantes, fosse a nível médio ou superior, com o intuito de produzir no Rio de Janeiro uma conjuntura social similar à europeia.

O ensino primário permaneceu, por longos anos, restrito à aprendizagem da lecto-escritura²⁵, sendo que jovens das famílias nobres estudavam com preceptores, ou no exterior. Uma escola pensada para toda a população apenas começa a ganhar força no movimento político republicano.

A primeira Reforma do ensino, de 1890, tinha influência positivista, e como proposta colocava o ensino secundário numa posição de fornecedor da cultura média geral do país, além de propô-lo como preparação para a vida. No tocante ao ensino primário, Benjamin Constant dividiu em dois graus: um, para crianças entre 7 e 13 anos; outro, para crianças entre 13 e 15 anos.

Tal medida fez do currículo elementar característico desse nível, um currículo mais complexo. O ensino primário só foi contemplado novamente pela Reforma Rocha Vaz, 1925²⁶.

25 lecto-escritura (leitura e escrita /saber ler e escrever).

26 A Reforma Rocha Vaz, em 1925, tentou romper com a idéia dos preparatórios ou parcelados, deixando, como única opção educativa, o modo de ensino seriado, e forçando a continuidade e a articulação dos estudos obrigatórios. Durante 6 anos a reforma tentou romper com a idéia dos preparatórios ou parcelados, deixando, como única opção educativa, o modo de ensino seriado, e forçando a continuidade e a articulação dos estudos obrigatórios com duração de 5 anos no secundário. A reforma propôs que o currículo preparasse o aluno para a vida e não para o ensino superior e ainda instituiu bancas examinadoras de composição idônea. Esta reforma não foi totalmente aplicada, pois em 1929 ainda existiam escolas com exames preparatórios, sem currículo definido. Visou à moralização do ensino, não tendo nenhum sentido inovador, foi mais uma reforma com características administrativas, tal como as demais que caracterizaram a época. Neste período, temos um Brasil eminentemente analfabeto, tanto analfabeto em escolaridade como o próprio termo designa, como analfabeto nos novos meios de produção cobrados da sociedade pela comunidade internacional.

Para Xavier (1994), a Reforma Carlos Maximiliano²⁷, de 1915, foi a mais importante do período, embora tenha sido provavelmente, a menos lembrada. Ela recuperou e consolidou as tendências tradicionais elitistas do ensino nacional, ou seja, reoficializou o ensino, mantendo sob rigorosa inspeção a equiparação entre os espaços ofertantes de ensino.

Além disso, dificultou a entrada para o ensino superior, com a criação do vestibular nas faculdades e estabeleceu a obrigatoriedade do diploma de conclusão do curso secundário para isso. O nível secundário volta neste momento a ser firmado como preparação para os cursos superiores.

A Reforma Rocha²⁸ Vaz foi a última desse período, em 1925, um período de passagem da sociedade brasileira para o modelo urbano-industrial. Essa Reforma acabou com toda autonomia administrativa e didática, propôs o nível secundário como preparo para a vida, de cunho formativo e cultural, como aponta Penna (2003).

A partir de 1937 são diplomados no Brasil os primeiros licenciados, havendo um impulso no campo de formação de professores, associado à reorganização de escolas secundárias já existentes, bem como a complementação pedagógica oferecida pelo Instituto de Educação, da recém-fundada Faculdade de Filosofia de São Paulo.

Com o sistema dual do ensino secundário²⁹, estruturado pela legislação houve um descaso com o ensino fundamental, embora tenha sido dobrado o número de escolas primárias nesse período, ampliando, assim, a oferta de escolarização.

Paralelo a isso as escolas de ensino médio aumentam em quatro vezes mais o número já existente, ao mesmo tempo em que as escolas técnicas se

²⁷ A Reforma Maximiliano (1915) tornou obrigatória a seriação dos estudos na medida em que impedia a realização de outras provas que não as constantes no currículo da série que o aluno estivesse cursando. A Reforma Maximiliano buscou dar uma ordem ao ensino brasileiro, ordem estabelecida nos moldes do ensino europeu. Retomou vários pontos de políticas educacionais anteriores, incluindo a proposta da seriação escolar da Reforma Benjamin Constant (1890), a estruturação proposta na Reforma Epiácio Pessoa (1901) e, da Reforma Rivadávia (1911), retoma o exame vestibular, tornando-o extremamente rigoroso.

²⁸ Essa Reforma também foi responsável em fixar os currículos das escolas superiores, aperfeiçoar o vestibular, através da implantação do sistema de aprovação classificatória para um número delimitado de vagas. Pela primeira vez no Brasil, a Instrução Moral e Cívica, exigida no vestibular, passou a integrar os currículos de escolas primárias e secundárias. Além disso, essa reforma estabeleceu o controle ideológico do Estado sobre o sistema de ensino, como resposta ao período de turbulência que se iniciava marcado por uma crise política e que posteriormente resultou na Revolução de 30. De acordo com XAVIER (1994), a Reforma Rocha Vaz (considerada a mais conservadora de todo o período da República Velha) autorizava acordos financeiros da União com os estados para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.

²⁹ A legislação que estruturou o ensino secundário, dando condições para um sistema educacional de ensino dualístico, em que as camadas populares optavam pelas escolas que preparavam para o trabalho, enquanto as demais classes, escolhiam as escolas que possibilitavam status social.

multiplicam, portanto essa expansão não é homogênea. Isso se dá no intervalo de 1936 a 1951, segundo Aranha (1996).

A partir da década de 1960, a educação popular começou a ser discutida por diversos movimentos importantes, um deles é a proposta de um conteúdo comum obrigatório, através da universalização do ensino para todo o país. Esses e outros anseios de uma organização escolar serão introduzidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61. (XAVIER, 1994, p. 221)

O longo processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61)³⁰ ou LDB/61, como ficou conhecida, teve início em 1948, estendendo-se até 1961, quando foi promulgada.

Vejamos algumas pautas importantes da LEI N. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961:

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

TÍTULO I

Dos Fins da Educação

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

- a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
- b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Art. 21. O ensino, **em todos os graus**, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

³⁰ Segundo Pimentel (1999), foi a partir dessa lei que estudos e discussões em torno do currículo foram ganhando impulso. Foram levantadas questões acerca da dependência cultural e subdesenvolvimento, bem como a cópia de modelos estrangeiros de educação, surgindo uma tendência pedagógica crítica, pautada, de início, no pensamento de Paulo Freire.

A LDB/61 é a primeira a tratar de todos os níveis de ensino em âmbito nacional. Ela reconhece a educação como direito de todos no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário diz no art. 27:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais³¹ ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

A Lei 4.024/61 determinava ainda, no art. 99:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Até então, os exames de quem não havia seguido seriação só eram possíveis em estabelecimentos oficiais. A partir da LDB/61 esta orientação não se acha se acha na lei. Não se diz quem são os responsáveis pelos exames, portanto, os estabelecimentos oficiais e as escolas privadas, autorizadas pelos Conselhos e Secretarias, passaram também a realizar esses exames.

A partir de 1964, há uma ruptura política por parte dos setores economicamente dominantes, o que impõe o reordenamento do Estado brasileiro, com a implantação do regime autoritário, com o objetivo de assegurar a consolidação do modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional (MAROSTEGA, 2006).

Em consequência desse processo de reorganização, era imprescindível mudança no setor educacional, isso implicava em mudanças na legislação que regulava o setor. O objetivo era ajustar a organização do ensino à nova realidade política, de forma a dinamizar a ordem sócio-econômica.

A educação é foco de interesse econômico nesse contexto, tendo em vista que buscava a eficiência da tarefa educativa, pelos princípios da racionalização e da produtividade, já que as exigências do modelo de desenvolvimento que se

³¹ Essa expressão não tem nenhuma semelhança ao que se entende hoje por classes especiais. Naquele momento essa expressão se aproximava do que hoje entendemos com classes de aceleração.

consolidava naquele momento. É nessa direção que se articulavam as mudanças legais que alicerçavam a organização do Brasil.

A Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos (art.168) e, pela primeira vez, entende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Isso inclui a categoria de adolescente na escolaridade apropriada, o que propicia a entrada de outro conceito para a faixa etária, configurada de jovem, que será uma referência para o ensino supletivo. A mesma Constituição obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 170.

A necessidade de atualização do conhecimento científico e técnico nos diferentes níveis de ensino era uma preocupação no campo da educação. Assim, a Lei nº 5.692/71, que tratava das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, expressou as estratégias em prol de uma ideologia desenvolvimentista com acento privatizante na educação e compulsoriamente profissionalizante.

Para Xavier (1994), o processo escolar brasileiro, assim como as reformas (do ensino superior - lei nº 5.540/68 e do ensino de 1º e 2º graus - lei nº 5.692/71) e o ideário pedagógico desse período, passou por um processo de “tecnização” e de “expansão controlada”. A idéia era preparar o jovem para o desenvolvimento do país sob o lema “reformular para desmobilizar”.

As mudanças no campo da Educação, do Currículo e do Ensino de Arte a partir da lei nº 5.692/71, assim como as implicâncias disso para a educação de jovens e adultos, trataremos no próximo capítulo, onde discutiremos O Ensino de Arte no Brasil na Atualidade.

2.2 O Ensino de Arte no Brasil na atualidade

Discutir questões que envolvem o ensino da Arte significa penetrar em um espaço de muitos questionamentos acerca de temas como: obrigatoriedade de oferta da disciplina, carga horária, formação de professores, nomenclatura adequada, polivalência, linguagens artísticas, interdisciplinaridade, legislação e outras. São muitas as conversas já realizadas nesse universo de informações que envolvem a arte enquanto área de conhecimento.

A partir das reflexões deste capítulo tento abarcar essas questões sob o amparo de leis em que tanto o Ensino de Arte quanto a EJA se encontram. Sendo assim, é necessário recapitular contribuições de legislações anteriores às LDB's de 1971 e 1996.

Voltando ao século XIX, o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, no qual o ensino das escolas primárias de 1º grau incluía os cursos de “Desenho”, “Elementos de Música”, “Trabalhos Manuais” e “Trabalhos de Agulha”, para alunos de ambos os sexos.

O sistema de curso integral de estudos Gymnasio Nacional, como era chamado, tinha sete anos. Nele constavam as disciplinas Desenho e Música, que deveriam ser ofertadas em cada estabelecimento de maneira que, para cada área, obrigatoriamente, deveria ter um professor específico.

O Decreto nº. 981 também deixava explícito que do primeiro ao quinto ano haveria duas horas de aula tanto para Desenho quanto para Música, e no sexto ano, apenas uma hora para Desenho. Assim como determinava os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina, não existiu, nesse momento, nenhuma alusão à educação de adultos de forma clara e específica.

Nos anos de 1930, já se viam os reflexos do Movimento da Escola Nova, que tem suas origens no final do século XIX na Europa e nos Unidos. Inspirado em Dewey, Anísio Teixeira, que participou desse movimento nos Estados Unidos, trouxe para o Brasil muitas ideias no campo educacional, que incluiu a arte baseada na expressão e na liberdade de criação.

A partir da segunda metade do século XX, há registro da presença de escolas especializadas em arte para ensinar crianças e adolescentes, o que simboliza a inserção da arte no sistema educacional brasileiro, de acordo com José Mauro Ribeiro Barbosa (2009).

Sob a influência do neo-expressionismo, que grassava no pós-guerra tanto nos Estados Unidos como na Europa, no final da década de 1940, surge no Brasil um movimento de valorização da arte infantil, com o aparecimento de ateliês orientados por artistas voltados para a livre expressão da criança.

Influenciado pelas ideias da Bauhaus³², Lucio Costa elabora um programa de ensino em desenho que influenciou o ensino de arte no país, em 1958. Isso culminou na promulgação de uma lei que permitia a criação de classes experimentais para o ensino da arte, objetivando a investigação de alternativas e experimentações para os currículos e programas que se definiram depois como normas gerais do Ministério da Educação.

A Lei 4024/61

Retomando rapidamente essa Lei, após passados setenta anos da aprovação do Decreto nº 981 foi aprovada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no governo de João Goulart, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uniformizando programas escolares. 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.

O Art. 38, item IV da mesma Lei, diz que a organização do ensino deve observar as normas e incluir atividades complementares de iniciação artística, mas apenas é determinado para o grau médio:

³² Bauhaus- "Criemos uma nova guilda de artesãos, sem as distinções de classe que erguem uma barreira de arrogância entre o artista e o artesão", declara o arquiteto germânico Walter Adolf Gropius (1883 - 1969), quando inaugura a Bauhaus, em 1919. Criada com a fusão da Academia de Belas Artes com a Escola de Artes Aplicadas de Weimar, Alemanha, a nova escola de artes aplicadas e arquitetura traz na origem um traço destacado de seu perfil: a tentativa de articulação entre arte e artesanato. Ao ideal do artista artesão defendido por Gropius soma-se a defesa da complementaridade das diferentes artes sob a égide do design e da arquitetura. O termo bauhaus - haus, "casa", bauen, "para construir" - permite flagrar o espírito que conduz o programa da escola: a idéia de que o aprendizado e o objetivo da arte ligam-se ao fazer artístico, o que evoca uma herança medieval de reintegração das artes e ofícios. Fonte: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=368, consulta feita em 17/04/2012.

TÍTULO VII

Da Educação de Grau Médio

CAPÍTULO I

Do Ensino Médio

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

[...]

IV - atividades complementares de iniciação artística;

Anísio Teixeira foi um grande incentivador, na década de 1960, do ensino de arte para formação de professores nas escolas, além de ter sido um dos idealizadores do curso de Arte para formação de professores na Universidade de Brasília (UnB), que foi criada no mesmo ano em que a lei de 1961 foi promulgada e se destacou principalmente por seu formato humanista voltado para a arte e para a cultura. (CORRÊA, 2007)

Enquanto vigorava a LDBEN, a matriz curricular para o ensino primário na maioria dos estados e municípios priorizou o ensino da leitura e linguagem oral e escrita, seguida de Aritmética, Geografia e História do Brasil, Ciências, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física e o Ensino Religioso (facultativo ao aluno).

Entretanto o percurso dessa Lei foi interrompido com o golpe de 1964³³.

A Lei 4.024/61 vigorou por cerca de dez anos, até ser aprovada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no governo de Médici. A partir de então, a disciplina assume a nomenclatura “Educação Artística”, utilizada por muitos leigos até os dias atuais.

A Lei 5692/71

O cenário era de muitos conflitos: durante o Regime Militar havia muita censura e repressão ao mesmo tempo em que o país sofria grandes influências da

³³ O golpe militar que destituiu o presidente João Goulart e colocou os generais no poder do Brasil. À época, alguns dos graves problemas da educação brasileira foram provocados a partir da intervenção direta do governo dos Estados Unidos, prevista em acordos firmados pelo Ministério da Educação do Brasil e a United States Agency for International Development (Usaid), os chamados acordos MEC/Usaid. Com isso, “a linha adotada passou a ser a substituição das universidades por ‘escolões’ técnicos de baixa qualidade que fornecessem cursos de curta duração”, analisa um artigo publicado no site [A nova democracia](#).

O currículo das escolas e das universidades mudou. Disciplinas como Filosofia, Sociologia e História foram substituídas por cadeiras mais técnicas. A ideia de formação rápida e meramente técnica ia ao encontro do movimento de alfabetização, uma das tônicas dos governos militares. Em tempo: a promoção automática na Escola Básica, que compreendia o primário e o ginásio, entrou em vigor amparada num dos acordos MEC/Usaid. Esse sistema propunha o Avanço Progressivo, segundo o qual nenhum aluno estava sujeito à reprovação. Santa Catarina foi um dos primeiros Estados do país a adotar o método. Antes disso, a ditadura militar recrudescia no Brasil. Com o Ato Inconstitucional número 5 (AI-5) decretado em dezembro de 1968, a liberdade de expressão foi totalmente cerceada e políticos, artistas e pensadores tiveram que deixar o país. Importantes educadores foram compulsoriamente expulsos. Nomes como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Demerval Saviani tiveram que interromper seus trabalhos. Fonte: <http://www.unisul.br/unisulhoje/ver-noticia.html?noticia.id=59650>, consulta feita em 17/04/2012.

cultura americana. A educação caminhava da mesma forma. Muitos convênios foram assinados pelo MEC com a United States Agency for International Development (Usaid), com o intuito de obter assistência não somente técnica como financeira para o sistema educacional do nosso país.

A Constituição de 1967 reforça a Lei de 1961 no que concerne a educação num modelo liberalista. Então, em 1971, a ideia de uma Reforma educacional para os 1º e 2º graus foi enviada ao Congresso Nacional e aprovada em trinta dias.

Surge a Lei nº 5.692/71, promulgada para dar continuidade à legislação anterior, entretanto caracterizando-se, principalmente, pelo tecnicismo. No texto a Lei “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.” (BRASIL, 1971, p. 1).

E ainda no Art. 7º, encontra-se a obrigatoriedade da inclusão de “Educação Artística”, além de outras para compor os currículos plenos de 1º e 2º graus.

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 nº869, de 12 de setembro de 1969. (LDB 5692/71, grifo nosso)

A Lei nº 5692/71 traz contribuições para o ensino de arte no Brasil, tendo em vista que promove alterações na estrutura organizacional da educação nacional. Na mesma Lei, arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, considerada, porém, como “atividade educativa” e não como disciplina. Conseqüentemente, perdeu na qualidade dos conhecimentos específicos das linguagens da Arte, dando lugar a uma aprendizagem reprodutiva. Isso causou um mal estar entre os profissionais que trabalhavam com Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto e Artes Aplicadas, que se sentiram ameaçados ao perceberem que sua formação e os seus conhecimentos nessas áreas haviam sido nomeadas de atividades artísticas. (CORRÊA, 2007)

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, isso reflete outra característica da LDB/71 com relação à Arte. Por outro lado, isso facilitava o trabalho para quem a ministrava, pois bastava ter o “dom” para as atividades artísticas, já que a disciplina

era baseada nos trabalhos manuais e na prática de eventos ou lembrancinhas em datas comemorativas.

Lembro-me das aulas de Educação Artística da escola pública em que estudei durante toda a minha educação de nível fundamental, (naquela época - primário e ginásio), do jardim de infância até a oitava série do antigo Ginásio. A professora era a mesma de Inglês ou “Religião”³⁴. Lembro até das tarefas costumeiras em cada época festiva.

A Lei de 1971, não define muito bem a Educação Artística. Isto fica claro no Parecer nº 540/77, que diz: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses.” (FUSARI, apud CORRÊA, 2007, p. 40).

Ao ler essa transcrição, vem à minha lembrança a resposta da coordenadora geral da EJA do município de São Luís, no ano de 2002³⁵, ao ser questionada por alunos do porquê de não haver um livro ou apostila específica para o ensino de Arte. Qual foi minha surpresa ao ouvir a resposta: acredito que a mesma tentava se referir à natureza espontânea da arte, embora não tenha conseguido expressar-se da maneira mais adequada, dizendo que a “arte não tem um caminho, uma direção” e, por isso, não seria possível ter uma apostila com os conteúdos de Arte.

Relatos como esses são reflexo da desvalorização da área em virtude das demais. É um erro ainda remanescente da própria história de seus métodos de ensino achar que a arte está representada apenas no campo daquilo que é improvisado, desprovido de qualquer organização ou planejamento.

Quanto à ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completar seus estudos, a Lei de 1971 é bastante clara e determina a oferta em todos os graus de ensino para o ensino regular e supletivo. Isso quer dizer que a EJA está incluída nessa determinação.

³⁴ Costumávamos chamar assim o componente curricular Ensino Religioso, na época.

³⁵ No ano de 2002, eu iniciava minha história como docente, no quadro de professores contratados pela Secretaria Municipal de Ensino (SEMED) de São Luís para compor o grupo que trabalharia na EJA. Naquele ano, a oferta acontecia em virtude do Programa Recomeço*. Para lecionar Arte, apenas seis professores foram contratados. Desses, apenas três tinham formação específica na área. Os demais complementavam suas disciplinas com as horas referentes às de Arte e assim compunham o quadro de docentes da área.

* o Programa Recomeço tinha duração prevista de 2001 a 2003 e consistia na transferência de recursos financeiros aos estados e municípios selecionados. O objetivo deste programa era contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade dos bolsões de pobreza do país. Também cabe considerar que o Recomeço integrou o Projeto Alvorada, responsável por articular programas sociais, de infra-estrutura e desenvolvimento focados na redução das desigualdades regionais e melhoria das condições de vida nos locais mais pobres do Brasil, identificados a partir do seu IDH. (Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004, pesquisa feita em 02/05/2012.)

CAPÍTULO IV

Do Ensino Supletivo

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

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

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

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

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26 Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Imagino que, se para o ensino regular a Educação Artística era caracterizada como práticas manuais, a oferta para a educação de jovens e adultos era de pouca qualidade e, na prática, talvez inexistente.

Voltando a citação do Parecer nº 540/77, é possível entender que o ensino de educação artística apresenta-se sem um currículo definido. Isso representou a liberdade de conteúdos e métodos a serem assumidos pelos

professores, de acordo com seus interesses, podendo prevalecer os de cunhos políticos, sociais e culturais daquela época.

Isso fez com que houvesse uma repetição de técnicas e conteúdos, fazendo com que os alunos se tornassem reprodutores de modelos artísticos impostos pelos professores, como pinturas, confecção de caixinhas, quadros e objetos, representando culturas estrangeiras e subvalorizando a cultura brasileira.

Na intenção de melhorar a qualificação dos professores nesta área, o governo institucionalizou em 1973 o Curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, com duração de dois anos, para aqueles que queriam lecionar no ensino de 1º grau e quatro anos para quem intencionava lecionar no 2º grau, que seria Licenciatura Plena em Educação Artística. (CORRÊA, 2007)

Sobre isso a Lei 5691/71 determinava assim:

CAPÍTULO V

Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos

de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei. (BRASIL, 1971, p. 7)

Sobre a remuneração dos professores a Lei previa e seguinte:

Art. 38 Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39 Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem. (BRASIL, 1971, p. 8)

Entretanto, a maioria dos diretores ficou preocupada em ter que pagar mais para aqueles que cursassem a licenciatura plena e resolveu contratar apenas os que tinham licenciatura curta, ou seja, os professores continuavam sem a formação adequada para exercer com qualidade o ensino de Educação Artística, já que não se interessavam na Licenciatura Plena. Com a educação artística caracterizada como atividade educativa meramente, houve um desencontro entre o que se tinha na teoria e o que se tinha na prática.

Professores despreparados e sem uma formação específica, por um lado, buscando conteúdos pré-estabelecidos, como receitas de bolo e, de outro, tentavam formar movimentos e organizações que resolvessem o ensino de educação artística. De acordo com o que a lei diz, o currículo tem como pressuposto proporcionar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de sua potencialidade como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A Lei 9394/96

Logo no início do texto da Lei nº 9394/96, observa-se a importância dada à arte, quando mencionada como parte de um dos princípios em que deve se pautar o ensino:

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a **arte** e o saber. (BRASIL, 1996, p. 1, grifo da autora).

As contribuições dessa lei para o Ensino de Arte são responsáveis por aquilo que temos nos dias atuais como referências para a área. Após vinte e cinco anos de vigência da Lei 5602/71, surge a nova LDB trazendo a obrigatoriedade para o ensino de Arte na Educação Básica (art. 26, § 2º) e, assim, pondo fim no caráter tecnicista dado ao componente curricular pela Lei anterior.

Ao mesmo tempo em que a Lei era promulgada, surgiam os PCN's, que tinham como objetivo sistematizar o ensino brasileiro. Para o ensino de Arte, é claro, também foram elaborados parâmetros que diziam:

A área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais situa-se como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, videografar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-los da “seriedade” das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias 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, p. 43).

O texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina no Art. 26 §2º que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, portanto, a EJA está incluída nessa determinação.

Em 2003, através da Lei nº 10.639, determinou mais:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 2º. Os conceitos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial

nas áreas de **Educação Artística** e de Literatura e História Brasileira.

Art. 32.

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (BRASIL, 2003)

Percebe-se que no § 2º, o termo empregado ainda é Educação Artística, mesmo quando o correto desde 1996 está no uso da terminologia ‘Ensino de Arte’, afirmado pela Lei 9394 e reafirmado nos PCN’s:

É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. 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)

Foi necessário um pedido de mudança oficial, feita em uma solicitação através do Parecer CNE/CEB nº 22. A retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” solicitada pela FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) e determinada e aprovado em 4 de outubro de 2005 e Publicado no D.O.U. de 23/12/05 (ver APÊNDICE B).

É conveniente ressaltar que não apenas a terminologia incorreta é empregada, como a “formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” não tem se apresentado como relevante para gestores da educação em todo o Brasil, pelo menos ao que parece.

A Lei de 1996 trouxe muitas contribuições para a Arte, como se pode observar pelos relatos de toda a história que a área vem delineando através da história da educação do país. Entretanto, ainda há muito que se alcançar para que o desencontro entre teoria e prática continue a existir.

Muitas determinações que a Lei traz, ainda hoje não têm sido cumpridas. Em São Luís, por exemplo, os professores contratados para dar aula de Arte na EJA nas escolas municipais não são formados na área, em sua maioria. Em uma das entrevistas realizadas na SAEJA, foi possível observar um número muito inferior de

professores com formação específica plena em qualquer linguagem da Arte para ministrar a disciplina.

No que se refere à nomenclatura correta, como já foi falado, também se apresenta como um descompasso daquilo que foi exigido e daquilo que é cumprido. Quanto à grafia, os PCN's dizem que "Quando se trata da área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte". (BRASIL, 1997, p.19)

Com relação à polivalência que, embora, não se apresente como na Lei anterior, 5692/71, ainda está presente na realidade de todos os profissionais da Educação Básica, seja na esfera pública ou privada, já que, independente da habilitação/formação em uma das linguagens artísticas, o profissional "herda" todo o conteúdo que deve ser trabalhado nas aulas de Arte.

Dessa forma, surge um problema tão comum como os demais: cabe ao professor da área a decisão de como e o quê trabalhar, tendo em vista que a carga horária definida para o II Segmento da EJA é de apenas 80h no total para cada etapa, o que equivale a 2h semanais. Se a escola for situada na zona rural de São Luís, cada horário varia entre 35 e 45 minutos cada, já que há uma grande dificuldade no acesso dos alunos à escola³⁶.

Cabe ressaltarmos duas alterações feitas na Lei 9394/96:

A Lei nº 10.639³⁷, de 9 de Janeiro de 2003, altera a Lei 9394/96, onde se pode ler:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **Educação Artística** e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p.1)

³⁶ Os alunos da EJA de São Luís, em maioria, necessitam se deslocar por grandes distâncias até a escola, ficando sujeitos a perigos no trajeto entre escola e casa. A redução do horário, que deveria ser de 50 minutos, é uma estratégia de muitos gestores para resguardar a segurança dos discentes e até de alguns docentes moradores dessas regiões.

³⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Essa Lei determina ainda que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Outra alteração foi feita em 2008, sob uma nova ementa que se refere à Linguagem Música no currículo escolar, decretada e sancionada pelo Presidente anterior, a Lei nº 11.769, de 18 de agosto, que também altera a Lei nº 9.394/96, determinando a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, p. 1)

Essas alterações representariam grandes contribuições da LDB 9394/96 para o Ensino de Arte, enquanto uma oferta de qualidade. No entanto, ainda não vêm sendo garantidas na prática conforme determina a Lei.

Quando exigências como essa forem cumpridas, de fato, estaremos caminhando para um ensino de Arte pautado na formação específica de profissionais nas quatro linguagens. Infelizmente, hoje o retrato é mais de descompasso do que de harmonia entre o dizer e o fazer.

É interessante refletir na seguinte pergunta: as escolas e os professores estão preparados para essas mudanças? Se não, corre-se o risco de continuar apenas no papel como tantas outras.

A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 diz que somente estão autorizados a lecionar na educação básica os professores com formação em nível superior na área em que irão atuar. (BRASIL, 2008). Dessa forma, cabe analisarmos aqui mais algumas questões: a música não é uma área em que necessita formação específica por se tratar de uma linguagem da Arte? E sobre História e Cultura Afro-Brasileira, posso afirmar que não aprendi sobre isso na Universidade com afinco, nem fui preparada para isso no âmbito escolar onde atuo.

Em que materiais poderei me apoiar, enquanto profissional de Arte para tratar com meus alunos sobre esse tema, que é parte de nossa história, mas que nenhum de nós aprendeu em nosso tempo de alunos, na escola básica, a não ser

de forma muito sutil nas datas comemorativa³⁸? Sobre isso, creio que mais importante do que publicações e sanções de Decretos, Ementas e Leis, existe uma questão que está, inclusive, para além de um Projeto Político Pedagógico (PPP). A questão está, principalmente, no comprometimento com a formação de professores preparados em universidades tanto públicas quanto privadas, através de licenciaturas para atuarem na Educação Básica e, não somente isto, mas condições de atuação para tanto, ou seja, é preciso separar as linguagens também na prática.

Além disso, é necessário um currículo que tome por base as vivências reais dos alunos e não apenas as diretrizes nacionais sem considerar as peculiaridades de cada local.

A Arte no currículo escolar, através da Legislação Educacional atual recebeu status superior em relação às anteriores, considerando a valorização dada com a inclusão de sua oferta obrigatória nas diversas séries da Educação Básica, como consta no Art. 26º. § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Um dos objetivos da Lei está no sentido de promoção do desenvolvimento cultural dos alunos, como se vê. A inclusão da Cultura Afro-Brasileira, bem como o ensino de Música e outras providências tomadas pela Lei 9394/96 refletem isso.

Entretanto, a efetivação dessas determinações somente será possível no cotidiano escolar, com a atuação de gestores e professores e, não somente eles, no exercício de sua prática pedagógica, através da busca e comprometimento constantes por uma educação de qualidade, seja ela em qualquer modalidade ou nível, no setor público ou privado.

³⁸ A Lei n.º 10.639/2003 determina a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Em 2005, buscando auxiliar na implementação da lei, a Ágere* realizou, em parceria com o Ministério da Educação, a 1.ª etapa do curso Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, direcionado para 5 mil professores de todas as regiões brasileiras. Ao final do curso, os professores apresentaram comentários e sugestões quanto à importância de se disponibilizar um espaço para troca de experiências na aplicação da lei, bem como a continuidade da formação na temática da história e cultura afro-brasileira e africana.

Em 2006, o Ministério da Educação, em parceria com a Universidade de Brasília – UnB desenvolveu o Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Educação – Africanidades – Brasil, tendo, como público-alvo, profissionais da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais das capitais e regiões metropolitanas brasileiras.

Continuando a parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, do Ministério da Educação - MEC, a Ágere lança agora a 2.ª etapa do curso Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para capacitar os professores como multiplicadores do processo de aplicação da Lei n.º 10.639, influenciando a sua inserção na construção coletiva do Plano Político-Pedagógico Escolar. O curso continuará gratuito e à distância, pela Internet.

* Ágere - Cooperação em Advocacy

A Ágere é uma organização sem fins lucrativos sediada em Brasília que, através de parcerias com diferentes organizações da sociedade civil, auxilia ações para a implementação de políticas públicas e para a justiça social. A fim de atingir tais objetivos, realizamos cursos, oficinas e assessoria em advocacy.

“Ágere” vem do latim Agere, que significa “Agir”. É com o sentido de atuação para a transformação social que, em 2002, a Ágere foi fundada. Fonte: <http://www.ensinoafrobrasil.org.br/portal/> realizada em 28/04/2012.

A seguir, farei o levantamento de dados e as impressões sobre o alcance dos resultados da pesquisa e a análise da Proposta Curricular de Arte para o II Segmento da EJA.

3 ENSINO E PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE NA EJA: entre arranjos e desarranjos

Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, 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).

Neste capítulo, não apenas faço uma análise do texto da Proposta Curricular de Arte para o II Segmento da Educação de Jovens e Adultos, como faço considerações acerca de conteúdos, linguagens artísticas, polivalência, bem como outros pontos relevantes na discussão, como formação de professores e adequação dos conteúdos à realidade dos alunos.

Na discussão do currículo de Arte específico para a EJA importa pensar nas especificidades de três áreas complexas que devem se comunicar perfeitamente entre si para que alcancemos bons resultados na educação: Currículo, Arte e EJA.

Penso que na elaboração de uma proposta é necessário considerar a EJA como uma modalidade que tem como meta educar sob a perspectiva, dentre muitas, de superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes de um processo educacional, pelo menos é o que se espera. Ao mesmo tempo em que essa preocupação com a superação coloca sobre a modalidade uma responsabilidade grande, que, na maioria dos casos, não consegue suprir as expectativas em torno disso.

A Proposta Curricular deve ser um trabalho coletivo e, portanto, deve incorporar colaboradores e conteúdos que estão além dos limites de cada disciplina específica e que são importantes à vida do jovem e do adulto, como por exemplo, as questões de identidade e expressão cultural, sociedade, ambiente e desenvolvimento, participação e política, sexualidade etc.

Sobre isso, creio que o pensamento de Michael Parsons em muito contribui para o Ensino de Arte. Não me prolongarei na discussão de suas ideias para não fugir do foco principal dessa pesquisa, entretanto, acredito ser de relevância conhecer um pouco sobre isso.

Michael Parsons (2005) trata sobre currículo integrado de Arte na escola, enfatizando o pensamento que professor e aluno devem ter focado: o tema (ou

problema) e o conteúdo tradicional de uma aula de arte, as ideias ou as técnicas de expressão. Para ele,

o currículo integrado consiste, essencialmente, em ensinar para obter significado e compreensão. Não é uma questão de programar o dia a dia na escola nem usar de determinados métodos de ensino, como o método de projetos. Trata-se de ensinar e de aprender determinados tipos de ideias com as quais nenhuma disciplina é capaz de lidar sozinha. [...] Um currículo integrado é essencialmente um currículo do pensamento, um currículo sobre ideias. (PARSONS, 2008, p. 296)

Para tanto é necessário entendermos ou estarmos de acordo com o que será considerado conteúdo tradicional em Arte e, neste caso, um conteúdo voltado para o público de jovens e adultos. Para o autor, as técnicas de linguagem, ou seja, o conteúdo tradicional de arte, não pode ser deixado de fora ao ensino da disciplina, especialmente quando o trabalho é feito com um currículo integrado às demais disciplinas.

Para Menezes (2009), o respeito aos conteúdos tradicionais garantiria a especificidade do ensino da Arte. Mas, somente com a concordância unânime de que a especificidade da arte está nas “ideias ou nas técnicas de expressão” utilizadas pelo artista ou professor. Só assim será possível acatar a sugestão de Michael Parsons.

Construir coletivamente uma proposta curricular que atenda às finalidades e às necessidades da EJA é uma tarefa difícil diante de tantas preocupações e especificidades. É preciso entender como o currículo escolar é proposto para trabalhar com sujeitos jovens e adultos e a relação destes com este currículo instituído e legitimado nas escolas (EUGENIO, 2004).

Para isso, são de relevância ações interdisciplinares, que possibilitem aos alunos tornarem-se capazes de organizar e fazer associações de seus conhecimentos, em outras palavras, contextualizar os conhecimentos. Entendamos aqui, interdisciplinaridade mais objetivamente como um diálogo permanente entre todo e qualquer conhecimento.

Deve haver uma relação entre o ensino de Arte e as demais áreas, tendo em vista não correr o risco de ficar este apenas focado em manifestações da arte, já que o mesmo precisa vincular-se à história, ao meio ambiente, às diversidades culturais e aos avanços tecnológicos e científicos.

Para iniciar a análise da Proposta Curricular, cabe fazer algumas considerações relevantes ao entendimento desse estudo. Antes de tudo, gostaria de reafirmar os motivos que me impulsionaram à pesquisa do Currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos.

Como já havia citado anteriormente, não me estenderei com a retrospectiva de minha caminhada profissional, mas apenas retomando as idéias, minha relação com a EJA teve início no ano de 2002, quando ingressei como contratada da SEMED para atuar no Programa Recomeço.

Os problemas eram parecidos com os que ainda são encontrados hoje, como, por exemplo: baixa carga horária destinada à disciplina, falta de profissionais com formação específica na área, ausência de material didática e de uma Proposta Curricular em Arte.

Sobre carga horária, os PCN's de Arte para o 4º e 5º ciclos dizem que:

É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. [...] É importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística. (BRASIL, 1998, p. 47)

Outro problema era a falta formações nos encontros pedagógicos para planejamento de ações dos professores de Arte com um olhar especificamente voltado para a EJA.

A instabilidade da modalidade era em grande parte responsável direta por esses problemas, já que a inconstância do quadro de professores inviabilizava qualquer elaboração de uma Proposta Curricular do Ensino de Arte.

Toda essa problemática encontrada no início de minha atuação profissional na EJA trouxe certo sentimento de frustração, entretanto, não me fez desistir de atuar nessa modalidade, mesmo tendo me ausentado das turmas de EJA em 2003 quando fui trabalhar com o ensino regular como servidora efetiva.

Em 2004, fui convidada para integrar um grupo de profissionais com formação específica em Arte para trabalhar novamente com jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino, no Projeto Novos Caminhos para o mundo do Trabalho³⁹,

³⁹ O Projeto Novos Caminhos para o Mundo do Trabalho, é um projeto da Superintendência de Área de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. O projeto busca preparar os alunos da EJA para a entrada no mundo do trabalho, através de conteúdos e habilidades relacionados à reciclagem e encadernação de papel artesanal, no sistema de contraturno, em oficinas, mediadas por referenciais teóricos como Protagonismo Juvenil, Economia Solidária e

onde pude trabalhar com vários conteúdos de arte, geralmente apresentados em sala de aula, como base de preparação para o curso de habilidades em reciclagem de papel.

Após essa breve retomada do início de meu interesse na pesquisa sobre a EJA, procedo à análise de dados encontrados a partir da pesquisa documental e aplicação dos instrumentos de investigação com docentes e discentes, e técnicos da SAEJA.

Cabe ressaltar que a Proposta Curricular de Arte para o II Segmento da EJA das escolas municipais de São Luís encontra-se num estágio de finalização do texto que, embora já tenha sido aprovado através de Conselho Municipal, não dispõe de uma escrita definitiva para sua implantação nas escolas.

Inicialmente, farei uma caracterização da SAEJA e das escolas pesquisadas. Os nomes das pessoas que contribuíram com a pesquisa serão preservados, portanto qualquer nome que venha a ser citado será fictício. Apenas os nomes das escolas serão divulgados de fato. As escolas escolhidas na zona rural foram: UEB Gomes de Sousa e UEB Amaral Raposo, escolas com as quais eu já havia trabalhado com Ensino Fundamental Regular e EJA. As escolas da zona urbana foram UEB Alberto Pinheiro, no centro e UEB Luís Viana, no bairro da Alemanha.

É relevante ressaltar o momento conturbado em que a educação municipal de São Luís se encontra no momento da pesquisa de campo. Professores se encontram em estado de greve, reivindicando melhorias na condição de trabalho, aumento salarial, reforma das escolas, dentre outras demandas. Em virtude disso, algumas escolas se encontram em reforma ou não estão funcionando como normalmente deveriam. Em virtude disso, os dados estatísticos com relação aos números de professores, por exemplo, não são números exatos. São dados baseados em informações obtidas na SEMED/SAEJA. Em alguns casos, não há informações atualizadas sobre a escola e não é possível saber se há carência de professor na disciplina nem se há professor de Arte como ou sem formação específica. Além disso, ainda não há uma base de dados virtual para que facilite essa busca de informações.

3.1 Caracterização da SAEJA

A Superintendência de EJA é responsável pela gestão das Unidades de Educação Básicas (UEB's) que oferecem o ensino a jovens, adultos e idosos de responsabilidade municipal. Sua gestão é pautada no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação cidadã. De acordo com o Regimento Interno, a SAEJA tem como objetivo:

Implementar as políticas educacionais em consonância com as Diretrizes Nacionais para jovens, adultos e idosos da Rede Municipal de Ensino, proporcionando às escolas de EJA, o acompanhamento pedagógico, a Formação Inicial e Continuada para educadores, alfabetizadores e coordenadores de turmas, o acompanhamento dos Programas e Projetos desta Superintendência, do quadro de lotação e carência dos professores e coordenadores da EJA, realizando reuniões periódicas com gestores e coordenadores pedagógicos. E, principalmente, socializar e divulgar os Programas e Projetos desta Superintendência.

Suas ações estão voltadas sob uma perspectiva de:

- a) Gestão para a melhoria da qualidade do ensino;
- b) Envolvimento dos alunos, no sentido de evitar a evasão e a repetência;
- c) Gestão democrática, para buscar alternativas que atendam aos interesses da comunidade escolar;
- d) Respeito à individualidade de cada um e buscando, nos conhecimentos individuais, novas fontes de enriquecer o trabalho coletivo.

Nessa ótica, considera (Ver apêndice)

que a organização do trabalho pedagógico na escola não é uma tarefa individual, e sim, uma ação que envolve todos os segmentos, onde professores, alunos e demais funcionários são sujeitos co-responsáveis pelos conhecimentos construídos no chão da escola de forma significativa para serem utilizados ao longo da vida pessoal ou profissional, exigindo assim, uma gestão pautada num trabalho coletivo que busque incessantemente a autonomia, a liberdade, a emancipação e a participação na construção de planejamentos estratégicos mais condizentes aos anseios de todos e todas que desejam a equidade social. (SAEJA, 2012)

De acordo com dados obtidos na SAEJA, a Superintendência conta hoje com cinquenta e sete profissionais por vínculo empregatício que atuam no setor. Desses, apenas 36 são profissionais estáveis. Oito desses profissionais, do total, chamados de técnicos ou especialistas, atuam no turno noturno, fazendo o acompanhamento itinerante nas UEB's com turmas da EJA.

Formação dos profissionais que atuam na SAEJA

Dos 57 profissionais hoje disponíveis na Superintendência, estão divididos, em percentual, nos seguintes níveis de formação:

- 14,03% possuem Ensino Médio;
- 28,07% possuem Ensino Superior completo;
- 52,63% possuem pós-graduação - Especialização;
- 5,26% possuem pós-graduação - Mestrado.

Programas e Projetos da SAEJA

Dentre as ações desenvolvidas pelo setor, estão dois programas, compostos em menor escala por projetos. São eles:

a) Programa: "Integração Jovem":

- Brasil Alfabetizado;
- Projeto Novos Caminhos para o Mundo do Trabalho: reciclando para a sustentabilidade;
- Projovem Urbano;
- Escola Casa Familiar Rural;
- Projeto Vale Alfabetizar/EJA.

b) Programa "Educação de Qualidade para Todos":

- Projeto Ampliando Saberes;
- Projeto Vida Ativa;
- Formação Continuada para Professores (as) e Especialistas;
- Acompanhamento Técnico Pedagógico Itinerante - Zona Rural e Urbana;

- Acompanhamento Técnico Pedagógico na 1ª Jornada Pedagógica.

Núcleos e Escolas

Atualmente a SAEJA dispõe de 73 escolas que oferecem turmas de EJA, sendo que 21 estão localizadas na zona rural. Esse total de escolas está dividido em sete núcleos, que são acompanhados por especialistas de acompanhamento itinerante. Essa forma de divisão em núcleos favorece maior fluidez no desenvolvimento de atividades, articulando a Superintendência com as Escolas.

Os núcleos estão divididos da seguinte forma:

- a) Anil;
- b) Centro;
- c) Cidade-Operária;
- d) Coroadinho;
- e) Itaqui-Bacanga;
- f) Turu- Bequimão;
- g) Zonas rural I e II.

Desses núcleos, apenas o núcleo Zona Rural I e Zona Rural II não possui especialista em todas as escolas, principalmente aquelas escolas de difícil acesso. Todas as escolas de todos os núcleos, entretanto, são acompanhadas pelos especialistas itinerantes da SAEJA, mesmo aquelas que já possuem especialista lotada na UEB.

3.2 Caracterização das Escolas

Zona Rural

- a) UEB Gomes de Sousa, localizada na Vila Maranhão⁴⁰. A escola foi criada no ano de 1963, juntamente com outras escolas de outras áreas

⁴⁰ O bairro Vila Maranhão se situa geograficamente no distrito do Itaqui-Bacanga do município de São Luís do Maranhão. É organizado por diversas comunidades menores dispostas em várias localidades que historicamente e politicamente é reconhecido por bairro Vila Maranhão. Essas comunidades menores são referenciadas por lugarejos conhecidos por: Itaqui (desocupado por motivo de saúde pública), Manchica, Sítio Conceição, Sítio São Benedito, Cajueiro, Vila Maranhão (centro), Jacú, Vila Tiradentes, Taim, Porto Grande e Rio dos Cachorros. No geral, a Vila Maranhão é um bairro rural, mas economicamente e politicamente é denominado por área industrial devido a uma enorme estadia e fluxo de grandes

da zona rural. No início, funcionavam apenas turmas dos primeiros ciclos em um barracão da Associação de Moradores do bairro. Posteriormente foi ofertada a Educação Infantil até oferecer todo o Ensino Fundamental. Em 2002, o prédio atual passou por uma reforma de ampliação. Em 2005, recebeu de uma OnG Internacional a construção de mais uma sala de aula. Atualmente, recebe cerca de 1.300 alunos dos três turnos, dos quais apenas 87 são da EJA⁴¹, ofertada no turno noturno.

A escola dispõe de quatro turmas de EJA, sendo que cada turma pertence a uma das etapas dos dois segmentos. Sendo assim, para a pesquisa, foram aproveitados os dados referentes a duas turmas, 1ª e 2ª etapas do II Segmento. Há um equilíbrio na quantidade de homens e mulheres em sala de aula.

b)UEB Amaral Raposo, localizada no bairro de Pedrinhas⁴². A escola existe desde o ano de 1970 no mesmo prédio onde se encontra atualmente. Iniciou suas atividades com os ciclos iniciais. A última reforma aconteceu por volta de 2001. São atendidos hoje 1.372 alunos. Desse total, apenas 187 alunos pertencem à EJA. (Dados obtidos na própria escola)

Os 187 alunos estão distribuídos em cinco turmas: duas turmas da 2ª etapa do II Segmento; uma turma da 1ª etapa do II Segmento; uma turma da 2ª etapa do I Segmento e uma turma da 1ª etapa do I Segmento (que não está funcionando por falta de professores na

corporações em sua extensão de terras. É um bairro de território composto de pequenos elevados, planícies e próximo do litoral de São Luís. O clima é predominantemente chuvoso durante todo o ano. Seu terreno possui fertilidade suficiente para produtores de médio porte de palmeiras frutíferas (coqueiros e coco babaçu) e pequenos agricultores de hortaliças de subsistência, estes são maioria na localidade. Quando se declara a geografia da Vila Maranhão, discorre-se, de alguma forma, na questão econômica do lugar. A economia da Vila Maranhão basicamente se resume a alguns fazendeiros, população expressiva de idosos de baixo salário, profissionais de pequeno porte das empresas que prestam serviços para a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e do Consórcio Alumar, sendo a maioria da população local de agricultores de subsistência, pescadores, produtores de carvão, extratores de pedra para construção e pessoas que vivem de mendicância no centro de São Luís, o poder público de São Luís reconhece a Vila Maranhão como um dos 'bolsões de pobreza' do município. A Vila Maranhão é um bairro que se aproxima do bicentenário de existência, pois a igreja católica São Joaquim endereçada nesta localidade possui a idade aproximada de 185 anos de existência (ANEXOS 1 e 2), recentemente foi tombada pela UNESCO. Por esse motivo, suspeita-se que a existência da comunidade seja anterior a idade do templo.

Em consideração a estes fatos, o bairro Vila Maranhão é um monumento vivo que cercado de histórias, religiosidade, culturas diversas, potencial econômico, tecnologias e antiguidades, comunidades típicas e educação deficiente se torna importante campo de investigação para as áreas de Ciências Sociais e Ciências Humanas. Ou seja, um âmbito rico em acontecimentos sócio-econômico-cultural, especialmente, para o campo de pesquisa que estuda fenômenos na educação de jovens e adultos. (SANTOS, 2012)

⁴¹ Esse número pode mudar, tendo em vista que o número de matrículas oscila muito até pouco mais do início do ano letivo.

⁴² Pedrinhas é dos bairros mais antigos da zona rural de São Luís, localizado às margens da BR- 135. O bairro é conhecido por situar a Penitenciária de São Luís. Possui três escolas Públicas, sendo duas da rede municipal de ensino.

escola). Em visita à escola, foi possível perceber que o número de homens é superior ao número de mulheres.

Zona Urbana

a) UEB Alberto Pinheiro, situada no centro de São Luís, próximo ao Colégio Liceu Maranhense. A UEB Alberto Pinheiro recebeu este nome em homenagem ao Sr Alberto Marques Pinheiro, filho de portugueses, nascido em 26 de junho de 1846 na cidade de São Luís e falecido em 23 de maio de 1927, aos 81 anos. Foi vereador de São Luís, Inspetor de Instrução Pública Municipal, Consul do Paraguai no Maranhão e Jornalista, redator chefe do antigo Diário do Maranhão.

A UEB Alberto Pinheiro é uma escola de Ensino Fundamental, com funcionamento nos três turnos. A UEB Alberto Pinheiro possui um anexo "Nossa Senhora Aparecida", situada no bairro Retiro Natal funcionando nos turnos matutino e vespertino.

b) UEB Luís Viana, está situada no bairro da Alemanha. Pertence à rede municipal de ensino e funciona nos três turnos. Pela manhã contempla os alunos de 5ª a 8ª séries, à tarde com as séries iniciais do ensino fundamental e a noite, EJA. A escola já trabalha há algum tempo com inclusão de alunos em salas comuns e sala de recurso com alunos surdos, dando início ao trabalho com a sala de recurso multifuncional.

3.3 Distribuição de professores do Ensino de Arte na EJA

O quadro de professores da EJA, ofertado pela SAEJA, desde o ano de 2001, ocorria com a contratação de professores, que eram pagos com os recursos provenientes dos muitos Projetos realizados pelo Governo Federal em benefício desta modalidade de ensino.

Com a criação do FUNDEB, em vigor desde janeiro de 2007, parte dos recursos é direcionada para gastos específicos com a educação de jovens e adultos e, em virtude disso, o quadro de professores atual é totalmente formado por

servidores efetivos, aprovados em concursos para o Ensino Fundamental, como trata uma das entrevistadas:

No Programa Recomeço, todos os professores eram contratados porque a verba era federal e não podia usar o recurso pra nomeação. Era uma verba temporária: a cada ano vinha, encerrava e se iniciava no outro ano... A partir de 2007, com a EJA inserida no FUNDEB [...] foram feitos concursos, mas os concursados não foram chamados a contento e os contratados continuaram na EJA por questões políticas mesmo. Outra coisa que pesou muito foi que os contratados dão menos trabalho que os efetivos. O pessoal efetivo termina o período probatório e eles começam a relaxar, não vão... porque eles têm garantia. E os contratados, por medo de perder o contrato, demonstravam maior compromisso e os efetivos [...] começam a relaxar, principalmente na zona rural. [...] como ficam distante do espaço de trabalho no diurno, até mesmo da residência deles, eles terminam faltando muito. Nós temos muitas reclamações, às vezes gente que foge 15 dias da escola, até mais... isso em todas as disciplinas, não somente na de Arte. E, às vezes, é um prejuízo enorme. (técnica da SAEJA)

Formação de professores que atuam na EJA

Infelizmente, conforme dados obtidos na pesquisa, os números de professores sem formação específica em arte excedem e muito ao número de profissionais formados em cursos superiores nessa área. De acordo com informações obtidas a partir de análises documentais e entrevistas realizadas dentro da SEMED, há o inverso daquilo que deveria ocorrer: atualmente existem mais profissionais com formação em áreas como Letras, História, Geografia, etc.

Existem muitas explicações para o quadro que agora se apresenta com relação à oferta da disciplina Arte para o II Segmento. Entretanto, a que mais prevalece é o pouco número de professores concursados em contrapartida ao grande número de escolas para serem atendidas pelo mesmo profissional, tanto no ensino regular como na EJA. Em muitos casos, o professor que atua no Ensino Regular, se recusa a trabalhar com a EJA. Em uma das entrevistas feitas com profissionais ligados à EJA, quando perguntei sobre a falta de formação específica em arte, ouvi o seguinte relato:

Eu acredito que precisaria ter algum respaldo pra responder isso, mas o que pesa mais é, justamente, os professores de Arte terem

participado com um número maior nos concursos anteriores e quererem trabalhar com a EJA. (técnica da SAEJA)

Além disso, em todas as escolas que estive outro motivo é muito citado para o problema: a carga horária destinada para as aulas de Arte do II Segmento, que é de apenas 1h/aula por semana. Ocorre que, a cada ano que passa menos turmas se formam e, aos poucos, o número de turmas da EJA, por escola, têm diminuído muito. Das escolas visitadas, observou-se uma média de, no máximo, três ou quatro turmas em cada uma. Em muitos casos, com a evasão que é uma característica muito marcante na modalidade, essas turmas são reduzidas ainda mais no final do ano, quando, muitas vezes, duas turmas se transformam em uma, pelo pouco número de alunos que conseguem chegar ao final do ano letivo.

Outra coisa, também é a carga horária pequena, que faz com que os professores não queiram trabalhar com três, quatro escolas pra cumprir a carga horária. Então, fica mais fácil se organizar assim: manda-se o professor que tem afinidade com a disciplina e ele ministra a disciplina da formação dele e completa com Arte. O mesmo problema acontece com a Filosofia e a Religião. São as três disciplinas mais sacrificadas quanto aos profissionais com formação na área. (técnica da SAEJA)

Uma das explicações está também na perda de profissionais do quadro efetivo, como citado por uma especialista da Superintendência: “temos muitos professores que desistem por terem arranjado um emprego com relevância maior”. O professor de Arte da EJA que sai de uma escola por esse ou outro motivo, deixa uma vaga em aberto ou a vaga é preenchida por outro professor que já está no mapeamento da escola, mas que tem formação em outra área. Isso não é comum somente na EJA. No ensino regular, quando se trata de uma escola de difícil acesso, é bastante comum também. Por isso, é mais agravante nas escolas da zona rural. Um exemplo disso está no caso de um professor que atuava no ensino regular em uma das escolas da zona rural pesquisadas, ainda está sem professor de Arte desde sua saída para o mestrado, em 2009.

Conforme as informações conseguidas em pesquisas documentais sobre os professores que atuam na EJA ministrando a disciplina ensino de Arte com ou sem formação específica na área, dos sete núcleos que compõem o mapeamento das escolas que oferecem a modalidade para jovens e adultos, obtive informações de apenas três; um deles, Zona Rural I e II.

De acordo com os dados obtidos no núcleo Zona Rural I e II, foram encontrados em um total de 21 escolas, apenas 8 professores formados ou em Educação Artística ou possui graduação em uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro). Dos professores com formação em arte, destaca-se o fato de que, para fechar o quadro de horas estipulado para a categoria (20h), o mesmo professor aparece em duas ou três escolas distintas, portanto, esse número se refere ao número de escolas e não ao número real de professores.

Na Zona Urbana a diferença em relação aos professores com ou sem formação se mostra tão carente quanto na Zona Rural. Em apenas dois núcleos estudados, obtive a seguinte relação: para cada seis professores com formação específica em arte, há o dobro de professores sem formação na área. Confesso que não foi uma conta muito fácil de fazer, tendo em vista que muitos desses professores que aparecem em uma escola da zona rural, também aparecem em outra escola na zona urbana, impossibilitando afirmar um número exato de profissionais formados em arte lotados na EJA.

O que importa é o fato de que maior é o número de escolas com o professor de Arte sem formação em arte. Dos núcleos pesquisados, encontramos ainda cinco escolas com carência em Arte, ou seja, além do quadro deficiente, de professores sem formação, falta professor para o Ensino de Arte, de forma geral.

Das áreas de formação dos professores que se habilitam a completar sua carga horária com a disciplina Arte, aparecem com maior frequência, as áreas de Letras, História e Pedagogia, seguidas de Ciências Religiosas, Biologia, Geografia, Língua Estrangeira e Desenho. É relevante ressaltar que o mesmo não acontece com os professores de Arte com formação específica em arte: apenas dois desses professores, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa, ministram outras disciplinas: Filosofia e Ensino Religioso.

Professores de Arte: Quem são eles? O que fazem? Como fazem?

Nesse item trago as narrativas encontradas nas escolas, os diálogos com os professores sobre os conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada em sala de aula.

A primeira contribuição é um relato da professora Júlia, lotada na zona rural⁴³. Formada em Pedagogia, Júlia é servidora municipal há 27 anos, atua na EJA há seis anos e ministra a disciplina Arte há dois anos. Nos outros turnos atua como diretora de uma escola da rede estadual.

Em entrevista, perguntei à professora sobre que motivos a fizeram ministrar aulas de Arte, a mesma respondeu ter sido uma solução encontrada para que ela ficasse na mesma escola. Segundo relato da professora:

muitas vezes, nós somos obrigados a aceitar a situação porque você chega na SEMED e eles te dizem _ 'olha, nós só temos essa escola. Você completa com Arte!'...e aí, você tem que pegar, até porque, pela distância das outras escolas que você trabalha durante o dia, é melhor ficar só em uma à noite, melhor que ficar em duas, três escolas por causa de 3 ou 4h!. (JÚLIA, depoimento coletado em: 10. 05. 2012)

Sobre a grande quantidade de professores sem formação, Julia acredita que isso aconteça pela grande carência desses profissionais com formação específica na área, lotados exclusivamente na EJA.

Sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, relatou que os seleciona a partir de seus próprios conhecimentos porque o turno noturno não participa de nenhum evento ou projeto da escola e que desconhece o Projeto Político Pedagógico (PPP), como explicitado na seguinte fala: “nunca vi o PPP da Escola. Somos esquecidos, só usamos quadro e giz. O diretor não sabe o nome dos professores, não dá boa noite, nem nada!”.

Perguntada sobre os recursos utilizados em sala de aula, Júlia respondeu da seguinte forma: “alguns alunos quando chegam aqui, já vêm cansados. Se mostramos alguma imagem, eles dormem, até desistem. Eles acham que só é aula se for escrita no quadro.”.

Com base nisso, a professora diz que trabalha com as diversas linguagens da arte e que utiliza imagens para explicar alguns assuntos, embora, não haja muita interação por parte dos alunos, que esperam receber os conteúdos escritos e não aceitam muito bem uma abordagem mais dialogada. A professora fala ainda que há uma grande dificuldade em ter que ministrar a disciplina que não é de sua formação porque, como não tem os conhecimentos próprios da área, necessita buscar informações constantemente sobre os assuntos abordados nas aulas de Arte.

⁴³ Não informarei a escola em que os professores estão lotados, apenas a indicação da área em que trabalha; os nomes dos professores são fictícios, preservando o direito de confidencialidade.

Sobre os materiais didáticos, aborda a falta de recursos disponíveis para o Ensino de Arte:

O aluno não aprende Arte só com as aulas de cuspe e giz, não adianta a gente escrever e escrever que ele não gosta não se interessa. Os alunos reclamam quando tem só imagem, quando não escrevemos, mas não se sentem motivados pela aula também porque não tem um livro para acompanharem os conteúdos. Todo o material que utilizo, eu mesma vou atrás de acordo com o que acho certo, **mas não sei se estou fazendo certo mesmo porque não sou da área.** (JÚLIA, depoimento coletado em: 10.05. 2012)

Sobre os conteúdos que, segundo a professora Júlia, devem constar numa Proposta Curricular, cita o que considera importante: “resgatar a história do Estado, festividades (que não seja só Bumba meu boi)... buscar a história das festividades próprias do Estado.”. Além disso, acha que deve haver um aumento de carga horária para a disciplina e que deve ser prevista na Proposta.

Outra professora entrevistada foi Maria, também lotada em uma escola do núcleo Zona Rural I e II. Maria é formada em outra área e trabalha completando sua carga horária com Arte há alguns anos. Ela também fala de sua dificuldade com relação aos conteúdos desenvolvidos durante a aula de Arte. A mesma dá o seguinte depoimento:

Como já era trabalhado o artesanato antes de eu começar a dar aula de Arte, continuei com a temática e fazemos tipo oficina no horário de aula. Como é só uma aula por semana, às vezes, até extrapolamos esse horário e entramos no horário de outro professor. (MARIA, depoimento coletado em: 10.05. 2012).

A UEB Luís Viana, encontra-se em reforma. Em virtude disso, não foi possível utilizar os instrumentos de investigação. Mas, de acordo com dados da SEMED, a disciplina Ensino de Arte é ministrada por professora formada em outra área também, no sistema de composição de carga horária.

Todas as escolas selecionadas para a pesquisa dispõem apenas de professores de Arte sem formação específica, ou seja, completando carga horária. Diante desse quadro, foi necessário buscar alternativas para a continuidade da pesquisa, de forma que não houvesse apenas a análise a partir de situações semelhantes. Para isso foi necessário entrar em contato com professores formados na área e que desenvolvem seus trabalhos na EJA em outras escolas do município,

não selecionadas. Não entrarei em detalhe das escolas a que pertencem esses professores. Mas as informações aqui trazidas foram investigadas com as mesmas proposições utilizadas com os professores das escolas previstas desde o início de minha pesquisa.

Conversei com a professora Sílvia, formada em Educação Artística, pela UFMA, com habilitação em Artes Plásticas⁴⁴. Atua na EJA desde 2005. Em depoimento, diz se sentir muito satisfeita em atuar nessa modalidade de ensino muito mais que no ensino regular, tendo em vista que na EJA

a possibilidade de diálogo de forma mais aberta e a interação com os conteúdos e a relação com a vida dos alunos é mais tranquila devido ao fato de que, de forma geral, os alunos são mais maduros e sabem o que realmente querem. Nesse caso, a idade conta. Lidar com jovens e adultos tem sido muito gratificante não somente no que diz respeito ao profissional. Pessoalmente falando, aprendo muito com meus alunos. Aqui já vi de tudo: aluna que vem pra escola escondida do marido por que ele não a deixa estudar por ciúmes; alunos mais jovens que vem pra aula porque querem o diploma do Ensino Fundamental; Alunos que andam mais de 5km às vezes para economizar passagem no deslocamento do local de trabalho para a escola para economizar na volta pra casa; Muita gente sofrida. Mas também já vi, felizmente, pessoas que optam em estudar na EJA porque tem a consciência de que estudar é preciso e que conhecimento é bom, independente de quando, onde e o porquê, simplesmente. (SILVIA, depoimento coletado em: 10.05. 2012).

Contudo, registra em seu relato a insatisfação com relação a alguns pontos já salientados nesse estudo. Um deles diz respeito à falta de formação de professores voltada para a arte e acrescenta:

Falta um espaço, um momento em que todos os professores da área se encontrem e façam seus planejamentos para a disciplina, com ações pensadas para a EJA, especificamente. A falta da Proposta Curricular contribui, mas não é o único motivo desse problema. (JÚLIA, depoimento coletado em: 10.05. 2012).

Sobre a carência de professores de Arte e o quadro formado por um número elevado de profissionais sem formação na área ministrando a disciplina Arte na EJA, argumenta:

⁴⁴ Essa nomenclatura foi substituída pelo termo "Artes Visuais", entretanto, para quem se formou antes da substituição, permanece a mesma expressão.

Acho que o problema está na Secretaria (SEMED), que não exige a formação específica para todos os profissionais, até porque é uma exigência da Lei. Mas também acho que é culpa de quem se submete à situação. Não somente os professores sem formação, que usam de uma situação cômoda para ficarem em uma escola somente, como de todos os profissionais formados em arte, que admitem isso. Eu penso que, nesse caso, deveria haver uma atitude da Associação de Arte-educadores, que a meu ver, é inoperante. Eu, por exemplo, completo carga horária em duas outras escolas com Arte por não comungar dessa ideia de que é melhor estar perto da minha casa, completando com outra disciplina que não é de minha competência, do que ficar em um monte de escolas só com Arte porque a carga horária é mínima. Isso pra mim é comodismo. Pra mim mais importante que isso é a valorização da minha formação, além de ser o cumprimento de uma exigência legal, não é?! (JÚLIA, depoimento coletado em: 10.05. 2012).

Ainda sobre a mesma questão, acrescenta:

[...] o interessante é que ninguém me diz assim: “_ei, tu não quer completar com Português?” Parece que professor de Arte é menos inteligente que os outros, todo mundo pode dar Arte, mas os de Arte não podem ou (abre aspas) não têm capacidade para dar aula de outra coisa (fecha aspas). Entende?! O máximo que te oferecem é Filosofia ou Religião, que são outras disciplinas que sofrem preconceito como Arte. Acho que mais até... (Ibid.)

Quando falávamos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, a professora disponibilizou um quadro demonstrativo do conteúdo trabalhado em sala. Sobre o material didático, disse assim: “nós recebemos um livro que apresenta um conteúdo de arte, mas não utilizo tudo, acho fraco. Então adapto a outros conteúdos”.

CONTEUDO PROGRAMÁTICO PÚBLICO: ALUNOS DE 5ª e 6ª DISCIPLINA: ARTE PROFESSORA: ██████████			
1ª UNIDADE	2ª unidade	3ª Unidade	4 unidade
<p>. <u>Que é Arte?</u></p> <p>. Arte no dia-a- dia</p> <p>. Elementos da linguagem visual (ponto, linha, divisão de linha, tipo de linha);</p> <p>Cor: conceito, divisão (primária, secundária, terciária), cores quentes e frias; cor luz e pigmento.</p>	<p>Arte Brasileira: arte indígena brasileira, costumes e influencias: Arte Barroco: contexto geral, características e artistas, vida e obra de Aleijadinho e Mestre Ataíde. Os holandeses no Brasil.</p>	<p>História da Música</p> <p>Missão Artística Francesa: <u>Contexto</u>, <u>Histórica</u>, características e artistas;</p> <p>O que é Música: cronologia (período medieval – canto gregoriano)</p> <p>Instrumentos musicais</p> <p>Tipos de Música: <u>samba</u>, <u>clássico</u>, <u>rip</u>, <u>top</u>, reggae.</p>	<p>Teatro</p> <p><u>Que é teatro</u>: contexto histórico: Grécia e Roma, principais obras e artistas.</p> <p>Elementos da linguagem cênica: cenário, improvisação, palco, texto e dramatização.</p>

CONTEUDO PROGRAMÁTICO PÚBLICO: ALUNOS DE 7ª e 8ª DISCIPLINA: ARTE PROFESSORA: ██████████			
1ª UNIDADE	2ª unidade	3ª Unidade	4 unidade
<p>. <u>Que é Arte?</u></p> <p>. Qual a importância da arte no dia-dia.</p> <p>HISTÓRIA DA ARTE: Arte Renascentista (contextualização artística, histórica, características gerais: <u>pintura</u>, <u>escultura</u> e <u>arquitetura</u>, obras e artistas como artistas Michelangelo, Da Vinci, Sandro Boticelli, Bosch, <u>Durer</u> e Rafael.</p> <p>Barroco: contexto geral, significado da palavra, <u>pintura</u>, <u>escultura</u>, <u>arquitetura</u> e artistas (<u>Caravaggio</u>, <u>Tintoretto</u>, <u>Pieter Rubens</u>, El Greco, Rembrandt, Diego <u>Velazquez</u> e <u>Borromini</u>.</p> <p>Cor: conceito, divisão (primária, secundária, terciária), cores quentes e frias; cor luz e pigmento.</p>	<p>Romantismo: contextualização histórica e artística, reação e contribuição características gerais, artistas e obras (<u>Esp.</u>, Goya, Eugene <u>Delaunoy</u>, William Turner. Escultura – Rodin</p> <p>. Teatro (.O que é o teatro, linguagem cênicas, tipos e contextualização, termo, primórdios, principais dramaturgos, Teatro Grego e Romano: <u>téspia</u> e outros. Teatro Medieval: divisão, obras encenações, tipos e modelos.</p>	<p>História do Teatro</p> <p>Missão Artística Francesa: <u>Contexto</u>, <u>Histórica</u>, características e artistas;</p> <p>O que é teatro: Grécia e Roma, principais <u>dramaturgos</u></p> <p>Instrumentos musicais</p> <p>Tipos de Música: <u>samba</u>, <u>clássico</u>, <u>rip</u>, <u>top</u>, reggae.</p>	<p>.Historia da fotografia: surgimento, precursores, tipos de fotografia, principais fotógrafos (Sebastião Salgado).</p> <p>A relação da arte com o mundo do trabalho (Movimento Realista)</p> <p>História em Quadrinhos: surgimento, linguagem, enquadramento, principais produtores <u>deHQ</u>.</p>

Figura 2 – Conteúdo programático de Arte-2ª etapa-II Segmento- EJA. Disponibilizado pela professora Sílvia, formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, lotada em escolas da zona urbana- Núcleo Cidade Operária

Como se percebe, a professora Sílvia trabalha com um conteúdo que envolve várias linguagens artísticas. Sendo assim, perguntei sobre sua opinião a respeito da polivalência. A mesma deu o seguinte depoimento:

Bom, essa coisa da polivalência é um assunto muito polêmico no nosso meio porque ninguém quer assumir o assunto da linguagem que não é da sua formação. Eu acho também que deveria ser “cada macaco no seu galho”, mas na escola básica, a gente tem que dar todos os conteúdos de arte, né?! Independente da sua habilitação. Então, tento trazer um pouco de cada linguagem para tentar amenizar o déficit de conteúdo do aluno, que já é prejudicado pela carga horária pequena de Arte, pelo horário reduzido de 50’ para 40’, e assim por diante. Mas, todos nós sabemos que em 40h anuais de aula, não é possível dar conta de tudo, sempre ficam pendências.

Outra professora entrevistada, Marisa, formada em Educação Artística também com habilitação em Artes Plásticas, diverge desse pensamento, quando diz:

Eu tenho habilitação em Plásticas, por isso só dou os conteúdos dessa linguagem. Não fui preparada suficientemente pra dar os conteúdos de dança, música ou mesmo teatro. O máximo que faço é citar alguma dessas linguagens quando falo de algum período artístico, como, por exemplo, quando falo de Arte Grega, sempre falo do Teatro, enquanto linguagem, mas, dou prioridade à questão arquitetônica mesmo. (professora Marisa, formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, lotada em escolas da zona urbana- Núcleo não informado.).

A mesma relatou que tenta adequar os conteúdos sugeridos no livro, mas, nem sempre é possível. Considera o livro “muito superficial” e prefere selecionar conteúdos de acordo com seu entendimento para cada etapa.

Outra contribuição vem do professor Antonio, formado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas⁴⁵. Antonio trabalha com jovens e adultos desde 2006. Além dessa formação, possui outra Licenciatura. Atua em uma escola do núcleo Itaqui-Bacanga⁴⁶ com a disciplina Arte e completa carga horária com a disciplina de sua 2ª formação.

Dos professores entrevistados, apenas dois concluíram todo o questionário, respondendo a todas as perguntas de forma mais pontual. Dessa forma, transcrevo de forma integral todas as respostas do questionário. As respostas

⁴⁵ Essa nomenclatura foi substituída pelo termo “Teatro”, entretanto, para quem se formou antes da substituição, permanece a mesma expressão.

⁴⁶ Itaqui-Bacanga é localizado no oeste de São Luís, entre Rio Bacanga (leste), Oceano Atlântico (norte) e a Baía de São Marcos (oeste). No sul, limita-se com povoados e distritos da Zona Rural de São Luís.

do professor Antonio, formado em Arte e da professora Laura, formada em História, ambos ministram Arte na EJA. Vejamos:

Nome: Antonio
 Formação: Educação Artística e outra Licenciatura
 Escola (s) em que atua: [REDACTED]
 Tempo na rede municipal: 2 anos
 Tempo em que atua na EJA: 6 anos
 Tempo ministrando a disciplina Ensino de Arte: 8 anos
 Contratado () Efetivo (x)
 Carga-horária em sala de aula semanal: 14 (7h/aula de Arte e restante com outra disciplina)
 Gosta de atuar na EJA: não

Nome: Laura
 Formação: Licenciatura em História
 Escola (s) em que atua: [REDACTED]
 Tempo na rede municipal: 7 anos
 Tempo em que atua na EJA: 7 anos
 Tempo ministrando a disciplina Ensino de Arte: 7 anos
 Contratado() Efetivo (x)
 Carga-horária em sala de aula semanal: 2h/aula de Arte e o restante de História (não informou o total de horas trabalhadas)
 Gosta de atuar na EJA: sim

QUESTIONÁRIO

1-O que você leva em consideração para o planejamento de suas aulas de Arte na EJA?

ANTONIO- Seguir projetos e eventos elaborados junto à coordenação pedagógica da escola
 Contextualizar a partir de imagens de artistas ou de estilos de arte a partir da linha cronológica da História da arte
 Outra abordagem.
Qual? Leitura de textos e elaborações contextualizadas com o cotidiano.

LAURA- Seguir projetos e eventos elaborados junto à coordenação pedagógica da escola.
 Outra abordagem.
Qual? Oficinas artesanais e de reciclagem em perspectiva de sustentabilidade e aumento da renda familiar. (Antigo projeto novos caminhos para o mundo do trabalho)

2- Como você seleciona os conteúdos para as aulas de Arte?

ANTONIO-A partir do PPP, em parceria com outras disciplinas e a coordenação da Escola.
 Seguindo as sugestões do PCN Arte
 Seguindo os eventos e projetos da escola

LAURA- A partir do interesse dos alunos
 A partir do seu conhecimento

Seguindo os eventos e projetos da escola

3- Em sua opinião, qual a maior problemática do Ensino de Arte da EJA enfrentada na Rede Municipal de Ensino de São Luís?

ANTONIO- Falta de espaço físico destinado à prática da disciplina

Baixa carga horária da disciplina

Não reconhecimento da disciplina no âmbito escolar

Alunos desestimulados

Outros

LAURA- Falta de espaço físico destinado à prática da disciplina

Baixa carga horária da disciplina

4- Numa proposta curricular em Arte na EJA, que conteúdos deveriam ser considerados?

ANTONIO- As linguagens artísticas, concepções, importância social e estética, história, contextualizações e mediações sociais.

LAURA- História da Arte.

Oficinas artesanais

Práticas relacionadas a linguagens da Arte (dança, música, teatro e artes visuais)

Um detalhe que chama a atenção é que, embora o professor tenha se demonstrado mais interessado em responder a todas as perguntas, no questionário relata que não gosta de atuar na modalidade para jovens e adultos, diferente da professora Laura. Achei melhor continuar com a investigação através de uma entrevista, objetivando alcançar as respostas que, por ventura, não tivessem sido contempladas pelo questionário. Dessa forma, continuei conversando com o professor Antonio. O mesmo se repetiu com a professora Laura. E obtive os resultados a seguir:

Qual a sua concepção de currículo?

ANTONIO- É o norte de compreensão teórico que se viabiliza na prática dentro do processo de educativo formal, envolvendo diversas vertentes e sujeitos que se entrelaçam em meio a processos em torno da formação.

LAURA- Algo que vai além da grade curricular e que deve ser pensado a partir do aluno e das habilidades e competências que se deseja que ele alcance.

Como acontecem as aulas de Arte? Qual (is) metodologia (s) você utiliza? Como você dá o ponto de partida para suas aulas?

ANTONIO- As aulas de arte são sempre teóricas e práticas contextualizadas com a realidade dos alunos.

Utilizo uma metodologia bem diversa, incluindo várias possibilidades de participação do educando no processo de aprendizagem. Leitura de textos e obras, elaborações artísticas, seminários teórico-prático etc.

O ponto de partida para as aulas de arte se faz a partir do resgate das concepções empíricas dos educandos sobre arte e sua memória estética a partir de suas experiências vividas

LAURA- A partir dos conhecimentos prévios deles começamos sempre com um debate sobre o assunto, dependendo do conteúdo analisamos uma imagem e lemos algo sobre o assunto a partir daí realizamos uma prática, uma atividade simples ou uma oficina mais elaborada. Toda parte teórica está ligada a uma prática.

Já participou da elaboração de alguma proposta curricular? Como foi o rumo da proposta curricular?

ANTONIO- Não

LAURA- Não de Arte

Que conteúdos você considera para as aulas de arte na EJA?

ANTONIO- Concepções sobre arte, estética, noções sobre as linguagens artísticas com ênfase na linguagem cênica, elementos das linguagens artísticas, história da arte e arte e sociedade. Manifestações artísticas regionais e locais

LAURA- Por minha própria experiência como historiadora, levo em consideração a História da arte e dada à realidade carente da comunidade na qual trabalho oficinas de reciclagem e artesanato em uma perspectiva de arte utilitária e aumento da renda familiar.

Qual a visão sobre os PCN Arte?

ANTONIO- Os PCN's não deixam de ter sua importância enquanto orientador do educador, mas se torna em, certos momentos, distante das realidades dos professores em suas escolas, parecendo incompatível ou quase que impossível de serem viabilizadas tais orientações devido alguns fatores reais.

LAURA- Como não sou formada na área não tenho conhecimento aprofundado dele o que sei li, por iniciativa própria, alguns autores que falam dele, mas nunca ele na integra.

Qual o rumo do Ensino de Arte após a LDB em 1996, após 16 anos?

ANTONIO- Considero que foi um grande avanço para a valorização da disciplina, mas ainda estamos distantes de tornarmos essa área de ensino uma disciplina tão importante quanto às demais para a sociedade, faltam muitos educadores na área, concursos, condições físicas, compreensão da importância desta por parte de gestores educacionais, falta de adequação do ensino das linguagens artísticas etc.

LAURA- Não tenho conhecimento no assunto

Como pensa o currículo de Arte?

ANTONIO- O currículo em arte tem que ser pensado de dentro da arte para fora dela, não pode haver subordinação de ambos, ou seja, tem que ser pensado de forma prática a partir de sua história, contextualizada com a realidade dos educandos e de sua formação enquanto ser humano e cidadão.

LAURA- Pensando especificamente na EJA, a disciplina de arte deveria ser o de mais diferencial na grade curricular, ele visto como “besteira” pelos alunos, falar de estilos e técnicas de artistas tão distantes e às vezes incompreensíveis para eles, não ajuda muito. Evidentemente que não vamos negar o conhecimento, mas o aluno da EJA é o adulto e o jovem que já tem leitura de mundo, que tem objetivos definidos. Se a ideia de EJA é ser equalizadora e reparadora o currículo de arte também deve pensar nisso. Sou muito a favor das oficinas para esse público, pois acredito que é através da prática que se desmistifica muita coisa, contudo essa prática deve ser pensada para atender a realidade de cada público.

Como você se envolve com as demais disciplinas?

ANTONIO- O envolvimento é raro, pois os horários são curtos, não há intervalo, nem planejamentos interdisciplinares, portanto torna-se muito difícil os trabalhos junto às outras disciplinas.

LAURA- Como sou historiadora e ministro as duas disciplinas (história e arte) sempre procuro relacioná-la. A escola também realiza os projetos interdisciplinares nos quais todos os professores, mesmo de segmentos diferentes participam.

Nem todos os professores conseguiram tratar pontualmente de todos os temas abordados tanto nos questionários como na entrevista. Alguns prometeram

entregar o questionário via email porque estariam com pressa para sair da escola. Entretanto, apenas dois entregaram, de fato. Mesmo assim, os resultados foram suficientes para fazer as observações necessárias para a pesquisa. Dos professores investigados, apenas uma já participou da elaboração de uma Proposta Curricular, neste caso, para o ensino fundamental regular.

Continuando com os dados obtidos na pesquisa de campo, trago alguns relatos, conseguidos através de questionário aplicado para os alunos.

3.4 Alunos da EJA de São Luís

Segundo Poli (2007, p. 12), “[...] a perspectiva freireana, o conteúdo mediador de novas interpretações da realidade não vem do livro didático ou de programas pré-definidos. Ao contrário, vem das falas da comunidade, das falas de alunos e alunas [...]”.

Refletindo nessas palavras, e buscando conhecer a compreensão desses alunos acerca do ensino de Arte oferecido em suas escolas, acredito ser de grande relevância considerar a opinião dos mesmos acerca de tudo que se tem falado. Motivo que fez com que eu submetesse os alunos também a uma investigação. O procedimento foi feito da seguinte forma: antes de entregar os questionários, fiz uma breve apresentação da pesquisa e expliquei o objetivo da mesma. Perguntei, então, se eles sabiam do que se tratava uma Proposta Curricular e todos foram muito enfáticos em responder que não. Desconheciam por completo do que se tratava e alguns não tinha sequer ouvido falar a respeito. Os questionários foram entregues, constando neles apenas três questões, de forma a facilitar a eficiência do instrumento, intencionando clareza e objetividade nas respostas.

Dando continuidade, solicitei os dados pessoais e informei que não seriam divulgados para assegurar a confidencialidade de suas respostas. Informações como nome, idade, série e ocupação. A faixa etária dos participantes variou entre 15 e 44 anos e nenhum dos 20 alunos participantes se dispôs a dar entrevista. Abaixo descrevo algumas respostas dadas no momento da pesquisa. Destaco a participação de alguns alunos. Na ordem abaixo descrita:

Na primeira pergunta **O que você acha da disciplina Ensino de Arte?**

Responderam assim:

Maria, 44 anos, 2ª etapa: “_Muito bom porque cada vez mais aprendemos a importância da arte. E atravéz da arte almentamos nossa renda mesal.”.

Marcos, 19 anos, 2ª Etapa: “A disciplina é muito importante mas pouca trabalhada entre os alunos.”

João, 15 anos, 1ª etapa: “Eu não acho boa por que nessa escola essa disciplina não bem estudada.”.

Paula, 27 anos, 1ª etapa: “Arte é uma matéria legal que eu não tive tanta oportunidade de estudar, mais se ainda tiver eu vou adorar.”.

Que conteúdos de Arte você conhece?

Maria, 44 anos, 2ª etapa : “Pintura em tecido pintura em tela”

Marcos, 19 anos, 2ª Etapa: “Eu conheço o trabalho de duas cores que forma uma cor e mosaicos.”.

João, 15 anos, 1ª etapa: “Como eu falei na primeira pergunta essa disciplina não e tão boa mas eu conheço alguns conteúdo. Como a linha horizontal e vertical e outros assuntos.”.

Paula, 27 anos, 1ª etapa: “Os conteúdos que eu estudei, foi sombra e luz, mosaico, desenhos, pintura, teve outros mais eu não lembro.”.

Na pergunta **Que conteúdos você gostaria de estudar nas aulas de Ensino de Arte?** Responderam que:

Maria, 44 anos, 2ª etapa: “Pintura em tela, por que gosto de pintar, espresar minha ideias, através da pintura.”

Marcos, 19 anos, 2ª Etapa: “Eu gostaria de estuda nas aulas de ensino de arte figuras geometricas.”.

João, 15 anos, 1ª etapa: “Eu gostaria de estuda as Artes do nossos Estado o Maranhão.”.

Paula, 27 anos, 1ª etapa: “Eu gostaria de estudar sobre a cultura do meu estado, sobre instrumentos, sobre quadros, por que eu acho que tudo isso e arte.”.

Dos resultados obtidos nos questionários foi possível perceber o seguinte:

Total de 20 alunos entrevistados			
CONSISTÊNCIA DAS RESPOSTAS	50% responderam a todas as perguntas, relatando seus interesses, expectativas e conhecimento prévio.	20% responderam de forma vaga ou imprecisa.	10% não responderam nada, apenas os dados pessoais.
CONTEÚDOS MAIS INDICADOS COMO CONHECIMENTO PRÉVIO	90% demonstraram conhecimentos prévios em temas relacionados às Artes Visuais. Exemplos: Pintura, desenhos, elementos da linguagem visual.	10% demonstraram interesse e/ou conhecimento prévio nas linguagens Dança, Música e Teatro. Referindo-se às mesmas com as expressões: movimentos de dança (corporais), instrumentos (musicais) e arte de palco (encenações, peças teatrais), respectivamente.	
ESCRITA	Todos os alunos demonstraram problemas na escrita. Sendo que 25% demonstraram problemas gravíssimos na escrita. E em 10% dos questionários analisados, não foi possível qualquer entendimento sobre o que estava escrito.		
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do total de alunos entrevistados, com base nas respostas do questionário, cerca de 20% entende a arte como uma possibilidade de fonte de renda, demonstrando uma visão pragmática com relação à área. • Cerca de 40% demonstraram interesse nas questões de Meio Ambiente, fazendo menção à reciclagem de papel e garrafa, demonstrando a ideia de arte apenas como práticas artesanais. • 100% desconhecia qualquer informação sobre Proposta Curricular. 			

Figura 3 – Demonstrativo dos resultados obtidos com os questionários aplicados aos alunos.

3.5 A Proposta Curricular de Arte para o II Segmento da EJA

A Proposta Curricular de Arte para a EJA da rede municipal de São Luís, ainda não lançada, precisa ser revista antes mesmo de sua divulgação, implantação e/ou efetivação na sala de aula, principalmente no que diz respeito aos erros conceituais graves contidos em todo o corpo do texto. Isso evitará polêmica e, quem sabe até, emissão de erratas e, ou no recolhimento de exemplares distribuídos às escolas. Conforme informações obtidas no sítio da SEMED, umas das ações esperadas pela SAEJA até o ano de 2013 é a implantação da Proposta Curricular, como se pode observar:

PERSPECTIVAS⁴⁷

2010-2013

- Construção de Creches;
- Ampliação da Escola Casa Familiar Rural;
- Construção da Escola Casa Familiar do Mar;
- Construção de uma Escola Referência em Educação Ambiental;
- Ampliação do Projeto Brinquedoteca;
- Construção de 7 Bibliotecas Escolares Regionais;
- Criação de 21 Centros Esportivos nas escolas;
- Construção do Centro de Referência de Formação do Educador;
- Fortalecimento da Formação Continuada;
- Construção, Ampliação e Reformas de Escolas;
- Distribuição de Fardamento Escolar para todos(as) os(as) Alunos(as);
- Consolidação de São Luís como Cidade que Educa e Aprende;
- Ampliação do Programa Mais Educação;
- Ampliação do Projovem Urbano;
- Ampliação do Programa Brasil Alfabetizado;
- Fortalecimento do Programa de Alimentação Escolar;
- Fortalecimento do Programa de Transporte Escolar;
- Ampliação do atendimento da Ed. Infantil e Ensino Fundamental;
- Reformulação e Implantação das Propostas Curriculares.

Ratifico o propósito de contribuir, através deste estudo, para a construção de uma Proposta Curricular de Arte pautada nas necessidades reais de professores e alunos, gestores e comunidade da EJA em São Luís. A Proposta Curricular de Arte

⁴⁷ Informações obtidas no endereço eletrônico <http://www.saoluis.ma.gov.br/semед>, acesso em 26/05/2012.

não será a solução para todos os problemas do ensino da disciplina ofertado nas escolas que oferecem EJA, mas corresponderá ao respaldo teórico que todos os profissionais e demais sujeitos a quem diz respeito sua importância terão com o que se basear.

De acordo com o material disponibilizado para estudo, percebe-se que, de fato, o texto ainda não é definitivo. Necessitando alterações, inclusive, de cunho elementar. Assim, importa ressaltar que as observações feitas aqui a partir da análise documental do texto, devem ser consideradas como sugestões para o texto final.

O texto está organizado da seguinte forma: Apresentação, Fundamentação Teórica, Objetivos Gerais do ensino da Arte, Orientações Metodológicas, Conteúdos da área a partir dos Eixos Temáticos, Avaliação e Referências Bibliográficas.

Para iniciar a análise estabelecerei como critérios elementos que serão apontados no próprio texto da proposta, como, por exemplo: aspectos gerais; concepção de arte; metodologia; eixos norteadores da proposta; concepção de professor e avaliação.

Caracterização

A Proposta Curricular de Arte, desenvolvida na SEMED, através da Superintendência responsável pela Educação de Jovens e adultos, SAEJA, ainda não foi publicada e, portanto, não está amparando, ainda, as ações desenvolvidas nas escolas que oferecem a modalidade de ensino, também investigadas nesta pesquisa. Segundo informações de técnicos da SAEJA, a proposta já está aprovada pelo Conselho Municipal numa versão preliminar, portanto não dispõe de um texto definitivo. Segundo informações obtidas na mesma Superintendência, o texto do documento está sendo elaborado por professores efetivos da Rede Municipal com formação específica na área de arte. Vem sendo desenvolvida há alguns anos, como aponta o próprio documento:

É fruto da construção coletiva envolvendo vários profissionais da educação ao longo dos últimos quatro anos e é apresentada como sugestão didático-pedagógica que visa contribuir para a melhoria do ensino nas turmas da EJA. (Anexo A, p. 171).

Aspectos Gerais

Nesse espaço abordo as questões diversas de ordem técnica, com relação à estrutura textual, normalização e outros.

Fazendo uma leitura prévia e analisando apenas as questões de ordem técnica, é possível perceber um texto desorganizado e desestruturado. Inicialmente, é possível perceber que o texto não apresenta uma divisão por Segmento. Não é possível perceber a que nível da EJA o texto da Proposta se refere: I ou II Segmento, nem faz referências às etapas da modalidade. Os itens e subitens não seguem a mesma sequência em alguns trechos. Necessita de uma revisão quanto a esses aspectos.

Além disso, traz como título Artes, grafado no plural, quando sabemos que conforme consta em documentos oficiais que regem a educação nacional, o componente curricular é chamado de ensino de Arte, no singular. Sobre isso, temos a seguinte contribuição de ISAAC ANTONIO CAMARGO⁴⁸:

Arte ou Artes?

Singular ou plural? Se levarmos em consideração os outros campos de conhecimento humano, entendendo que a Arte seja também um campo de conhecimento, vamos fazer uso do seguinte raciocínio: a ciência não distingue, por exemplo, várias biologias, mas sim recortes diferenciados de uma mesma biologia, o estudo da vida em suas várias manifestações. Outro exemplo: não falamos em geografias, mas sim em vários recortes geográficos que selecionam desde a terra (geografia mesmo), os astros (geografia astronômica) e os seres humanos (geografia humana), sem nos preocuparmos se existem uma ou várias geografias. O que importa é a delimitação do campo de conhecimento ou de atuação que fazemos, logo, a Arte, sendo um desses campos, deve ser entendida do mesmo modo, portanto, **nos parece ser mais apropriado falar em Arte e não em Artes**. Embora seja comum chamarmos os diferentes modos de produzir Obras de Arte de Artes, essa é apenas uma confusão de entendimento entre campo de atuação e modo de produção. Para reduzirmos essa confusão devemos tomar como pressuposto que a Arte é um todo, una e indivisível. O que se modifica na Arte são as modalidades de expressão utilizadas em suas manifestações e não ela própria. Para melhor explicar isso vamos lançar mão de um quadro para melhor descrever essas diferenças, alertando para o fato de que esse quadro dá conta da Arte como um todo e não apenas da Arte Visual. Se observarmos o campo da expressão

⁴⁸ Isaac Antonio Camargo é professor de Fotografia no curso de Design, no Departamento de Expressão Gráfica da Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis. Informações obtidas no blog Arte visual, através do sítio <http://artevis.blogspot.com.br/2007/04/arte-ou-artes.html>, consulta em 25/05/2012)

sonora, teremos a música como poética; se observarmos o campo literário, teremos alguns gêneros de expressão como o romance, a poesia e a prosa; se observarmos o campo das manifestações cênicas podemos ver o teatro, a dança e mímica como poéticas e, por fim, no campo visual, podemos encontrar as poéticas visuais como a pintura, a escultura, o desenho, a gravura, a fotografia, o cinema, o vídeo, enfim, diferentes modos de expressão. Entendemos ainda que estes modos de expressão também não são estanques, é possível que diferentes modalidades expressivas podem ser tratadas hibridamente, ou seja, o cinema, por exemplo, é composto por elementos plásticos, fotográficos, sonoros, literários etc. Portanto, defendemos o uso do conceito de Arte e não de Artes. (CAMARGO, 2007),

No item Apresentação, logo no primeiro parágrafo se evidencia um equívoco com relação à grafia da palavra arte: “Uma das formas de se perceber a existência do homem no mundo é por meio da **ARTE**.”. Segundo os PCN’s, “Quando se trata da área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte”. (BRASIL, 1997, p.19). O problema da grafia se apresenta ao longo de todo o texto, como se percebe nos trechos em destaque, referente apenas ao item inicial (grifo nosso):

A **Arte** é concebida como objeto de conhecimento fundamental ao desenvolvimento do indivíduo”; “Embora incluída no currículo escolar através da lei, a **Arte** foi considerada ‘atividade educativa’ [...] A **Arte** na educação tem o papel fundamental. (Anexo A p.171).

Embora esse detalhe não pareça uma grande questão com o que se preocupar, é interessante que uma Proposta Curricular na área estabeleça a grafia correta como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais e demais documentos oficiais. Por outro lado, há documentos oficiais, incluindo a LDB 9394/96, em que esse erro persiste também, infelizmente, como se pode verificar:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 2010, grifo da autora)⁴⁹

Um dos pontos em destaque é a forma tecnicista como o componente curricular se apresenta em vários momentos do texto. As sugestões que se

⁴⁹ Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte.

apresentam como atividades a serem trabalhadas podem ferir a autonomia do professor, tendo em vista que se assemelham a receitas de “bolo”.

Sobre a questão da arte como técnica temos esta contribuição:

[...] essa concepção de ensino não ficou restrita apenas a esse período histórico, pois, ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem se manifestando através do ensino do desenho, do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra de arte; na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas.

Observa-se, então, que a orientação de ensino de arte como técnica parte basicamente de dois princípios: (1) a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho; (2) e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa. (SILVA; ARAÚJO, 2007)

As sugestões de trabalhos apresentadas no texto, da forma como foram colocadas apresentam problemas graves quanto ao conceito de linguagem artística e forma de expressão, além de apresentar uma inversão de valores no que respeita os conteúdos específicos do componente curricular Arte em relação aos conteúdos que poderiam ser trabalhados nos eixos norteadores da Proposta. Além da definição de arte, pautada na expressividade de maneira muito marcante, tendo em vista que persiste em trechos diversos durante toda a estrutura do texto da Proposta Curricular em análise.

Outro problema que o texto apresenta é a falta de embasamento teórico, agravado pelo fato de terem sido encontrados textos de autores e documentos oficiais citados na íntegra ou mesmo utilizados como parte do texto, sem nenhuma referência.

Concepção de arte

Por tanto, compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição. (SILVA; ARAÚJO, 2007)

O texto preliminar da Proposta Curricular de Arte para a EJA embora, em alguns momentos, apareça associada ao conceito de comunicação como pode ser observado nos primeiros parágrafos da Apresentação:

A arte está presente no mundo desde que o homem se fez homem. Os desenhos feitos pelos homens das cavernas evidenciam sua presença desde os primórdios da civilização. Foi por meio de seu trabalho, como produção da existência humana, que houve modificação da natureza, e foram criados produtos culturais, e uma dessas realizações é a arte. A arte, como parte essencial da experiência humana, mostra como seres, mediante a imaginação, visão de homem, de mundo, experiências, sentimentos, conhecimento, dão forma às suas idéias, produzindo cultura.

A arte representa o elo entre a vida cotidiana das pessoas e os símbolos co-relacionados, tanto para aquele que produz quanto para aquele que aprecia.

O homem faz sua história na comunhão com os outros homens, por isso a história é um processo que se dá na relação entre homens, os quais precisam uns dos outros para afirmar e reafirmar sua própria história. Nesse sentido, é por intermédio da comunicação e da intercomunicação que os homens se envolvem na compreensão do mundo, portanto faz-se homem histórico. Aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo, a entender seu contexto, localizar-se dentro do mundo e perceber e reivindicar seu papel de sujeito histórico e criativo. (Anexo A p.170)

Aponta em trechos distintos uma concepção predominantemente pautada na visão de arte como expressão como temos em destaque no item *Fundamentação Teórica*:

Antes de qualquer teorização é preciso, primeiro, considerar que o ser humano realiza um trabalho em arte quando deseja comunicar algo que está além daquilo que poderia expressar com palavras. Não poderíamos descrever através da linguagem falada todas as impressões e sensações que temos ao criarmos uma imagem, um som, ou ao elaborarmos, cuidadosamente, um gesto. A arte cumpre seu papel de dar **expressão** aos sentimentos mais subjetivos de uma pessoa.

Em segundo lugar, e em consequência do que foi colocado, se a arte vem para **dar forma a sensações e sentimentos subjetivos** [...] (Anexo A p.171, grifo da autora).

Sobre essa questão, Penna (1999) aponta que há um problema sério na área de arte, no que diz respeito às questões pedagógicas, quando trata da necessidade de se discutir didática a partir do ponto de vista da concepção não apenas da educação, mas, principalmente sob o ponto de vista de “qual é a

concepção de arte” em pauta. Para ela, “essa concepção nem sempre é clara, mesmo nos trabalhos que se propõem a apresentar fundamentação para o ensino de arte, criticando a sua falta nas práticas educativas correntes”, como se trata, neste caso, da proposta em análise.

Penna (1999) ainda acrescenta sobre a mesma temática que “esta é uma importante questão de fundo, que diz respeito aos pressupostos que sustentam a nossa prática.” Para a autora, o quadro que se apresenta contribui muito para a “fragilidade da reflexão teórica na área”.

Ainda sob o aspecto da expressão, a arte é tratada como veículo condutor de expressão dos sentimentos humanos:

[...] se a arte vem para **dar forma a sensações e sentimentos subjetivos**, o ser humano a realiza para poder comunicar esses conteúdos íntimos a seus pares e companheiros. O artista tem a necessidade de compartilhar suas **vivências e sentimentos** com a sociedade e, através da arte, busca meios para fazê-lo. (PENNA, 1999, p. 2, grifo da autora).

Sobre a concepção de técnica, Silva e Araújo (2007, p.6) tratam que:

A concepção de ensino de arte como o desenvolvimento da expressão e da criatividade tem as suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA). [...] A partir de 1914, através da influência americana e europeia, que implementou a pedagogia experimental nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, observa-se que, pela primeira vez no Brasil o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação. Apesar dessa nova concepção psicopedagógica ter tido seu início em São Paulo, ela passou a influenciar o Brasil como um todo, a partir da atuação dos diferentes educadores paulistas nas reformas educacionais dos outros Estados da Federação. Entretanto, apesar dessa nova visão sobre o desenho da criança, os valores estéticos da arte infantil só passaram a ser reconhecidos e valorizados como produto estético com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira, através da realização da Semana de Arte Moderna de 1922.

Em outro momento, embora a expressão tenha mais força conceitual no documento analisado, nos Procedimentos Metodológicos, que serão abordados posteriormente, a arte é tratada, também, a partir de outra concepção: a concepção de técnica. A respeito dessa questão, Pareyson (2001, p. 21 apud GUERSON; SPOLAOR, 2010) frisa:

que a caracterização da arte como “fazer”, ou seja, referentes ao “aspecto executivo, fabril, manual”, era predominante no pensamento da Antiguidade, sobre o qual pairava, entretanto, uma contradição: mesmo ante a existência da “distinção entre arte liberal e arte servil”, considerava-se inferiores, “artes grandes, como as plásticas e figurativas”, exaltando-se outras formas de Arte, nas quais o aspecto “executivo e manual” – o então parâmetro caracterizador da Arte – não se fazia evidente.

Cabe ressaltar que durante todo o documento, pouco se vê a terminologia ensino de Arte citada de forma específica. A maior parte das questões abordadas acerca do componente curricular é posta de uma forma muito generalizada. Além disso, quando citado, o ensino de Arte, se apresenta a partir de uma visão romântica, baseado na livre expressão, conforme preconizado pela doutrina liberal escolanovista, como podemos perceber no parágrafo que diz: “O ato de criar, de se expressar, inerente a todo ser humano, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, estimulando a imaginação, a liberdade para sentir e pensar criativamente na sua própria história.”

Essa visão romântica com que se apresenta a arte em vários trechos do documento se aproxima da visão também apresentada nos PCN's, como bem trata Penna, quando diz:

Um exemplo significativo deste problema pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte): embora se proponham a resgatar os conhecimentos específicos e apontem para o ensino de arte as mesmas diretrizes que a proposta triangular⁵⁰, sua fundamentação é permeada por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções.⁵¹ (PENNA, 1999, p. 63).

Pareyson (2001) trata que o fazer é essencial, mas nenhuma concepção deve ser “absolutizada”. Dessa forma, o fazer não pode ser aplicado isoladamente, como aponta Ana Mae Barbosa (2007). A autora fala que o fazer, o ler e o contextualizar devem ser vistos de forma conjugada, reafirmando o posicionamento de Pareyson quanto ao não isolamento ou absolutização das concepções.

⁵⁰ Sobre a Proposta Triangular, Ana Mae Barbosa trata, no livro *A imagem no ensino da arte*, que a mesma não se baseia em conteúdos, mas em ações. Corresponde aos modos como se aprende, não se trata de um modelo para o que se aprende. Tem por base um trabalho pedagógico integrador que envolve três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a história da arte.

⁵¹ Penna orienta o aprofundamento do tema em sua obra, em parceria com Alves, que analisa a fundamentação dos PCN-Arte (1997).

Há também um reforço da visão da educação em arte como lazer e poesia. Os aspectos cognitivos são relegados.

O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprender limitada, escapa-lhe a dimensão **do sonho**, da força comunicativa dos objetos a sua volta, da sonoridade instigante da **poesia**, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (Anexo A p.173).

Acerca dessa concepção de arte, Silva e Araújo (2007), dizem o seguinte:

Dessa forma, a grande ênfase nessa concepção é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante. É a partir dessa ideia que vai surgir a concepção de ensino de arte como lazer, auto-expressão e catarse, o que descaracteriza a arte como um conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado e aprendido. Essa interpretação custou à área de arte ser configurada apenas como uma mera atividade, sem conteúdos próprios [...] A concepção de ensino da arte baseada na simples realização de atividades artísticas é resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar. Essa concepção de ensino foi legitimada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. A partir dessa Lei, o ensino de arte no Brasil passou a ser designado através da rubrica “Educação Artística”. Uma terminologia ultrapassada para o período em que foi criada, diante dos avanços possibilitados pelos diferentes estudos e discussões da área da arte e seu ensino, desenvolvidas no Brasil, Estados Unidos e Europa. No entanto, apesar de instaurar a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, a Lei, ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades: (1) Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica); (2) e atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos). Dessa forma, coube à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar, apenas, o papel de mera atividade.

Se o problema da subvalorização da Arte em detrimento das demais disciplinas é grave e incomoda, há um problema tão grave quanto: achar que a salvação para todos os problemas está na arte. Como coloca o texto na seguinte afirmação: “o ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprender limitada”. Ao ler isso (e li várias vezes), me pergunto: quem disse isso? Como posso afirmar isso? Não questiono pelo que está escrito apenas, mas, principalmente como foi escrito, pra quê e em que se baseia a afirmação.

Vários trechos do texto da proposta foram transcritos exatamente, digo literalmente, como constam nos PCN's Arte e outros textos de autores diversos, contudo não há nenhuma referência para isso. O trecho citado anteriormente, referente à página 04 da Proposta Curricular de Arte para a EJA em análise, por exemplo, consta na página 19 dos documentos oficiais destinados à área – PCN ARTE Ensino Fundamental.

Embora o texto não cite a abordagem triangular ela se faz presente neste parágrafo, quando se refere aos PCN's:

O trabalho de arte na escola deve acontecer através da sensibilização do processo artístico, onde o educador promova situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno o conhecimento voltado a uma percepção ativa, crítica em relação à realidade humano-social e da apropriação do conhecimento artístico. A proposta tem como função levar o aluno à apropriação desse conhecimento artístico, contextualizando-o, dando um significado à arte dentro de um processo criador que transforma o real, produzindo novas maneiras de ver e sentir o mundo. (Anexo A p.173).

Silva e Araújo (2007) reforçam a concepção de arte como conhecimento: “Na contemporaneidade, a concepção de ensino de arte como conhecimento vem sendo apontada pelos diferentes estudos, como a orientação mais adequada para o desenvolvimento do ensino de arte na educação escolar.”

Metodologia

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. (Brasil, 2002, p.137).

O texto introduz as orientações metodológicas apresentando a ideia dos sete eixos norteadores. Em seguida aponta quatro critérios para a seleção de conteúdos, amparados, respectivamente, no entendimento que: a relevância dos conhecimentos prévios e os saberes escolares mediatizados pela escola; processo de ensino aprendizagem mediados pelo professor; a importância dos temas transversais para dar “ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes”; por último, abordam como critério a contextualização com os conteúdos de sala de aula e vivências sociais do aluno.

A metodologia traz o professor enquanto mediador e enfatiza a importância dos temas transversais para a aplicação dos conteúdos específicos do componente curricular, apontando a contextualização dos conhecimentos abordados em sala com as situações vividas pelo aluno em sociedade para melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, é possível perceber que as metodologias de ensino, relativas à atividade docente e ao modo de organização/estruturação do currículo prescrito, desempenham importante papel para o êxito do processo ensino-aprendizagem [...] a organização didático pedagógico próprio para esta modalidade de ensino da Educação Básica, que propicie condições adequadas para a satisfação das necessidades de aprendizagem dos educandos nas suas especificidades, tendo em vista que a seleção de conteúdos e as respectivas metodologias para o seu desenvolvimento representam um ato político, pedagógico e social. (Anexo A p.180).

Ainda sobre sugestões para a metodologia, a Proposta apresenta como prioridade uma seqüência didática organizada a partir de três momentos:

- Primeiro Momento: Problematização inicial

Serão apresentadas questões e/ou situações para a discussão com os educandos. Sua função, mais do que simples motivação para se introduzir um conteúdo específico, é fazer a ligação desse conteúdo com situações reais que os alunos conhecem e já vivenciam, porém não dispõem de conhecimentos científicos suficientes para interpretar total ou corretamente.

A problematização poderá permitir que o educando tenha necessidade de adquirir outros conhecimentos que ainda não domina, ou seja, coloca-se para ele um problema para ser resolvido. Eis porque as questões e situações devem ser problematizadas. Esse momento, caracterizando pela compreensão e apreensão da posição dos educandos frente ao assunto, é desejável que a postura do educador seja mais de questionar e lançar dúvidas, do que responder e fornecer explicações.

- Segundo Momento: Organização do conhecimento

Neste momento, o conhecimento necessário para a compreensão do tema e da problematização inicial, será sistematicamente estudado sob a orientação do educador. Serão desenvolvidos definições, conceitos e relações. O conteúdo é planejado para que o aluno aprenda de um lado a perceber a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados e, de outro, a comparar esse conhecimento como seu, para usá-lo sabendo interpretar os fenômenos e situações.

- Terceiro Momento: Aplicação do conhecimento

Destina-se a aplicabilidade do conhecimento que vem sendo construído pelo educando, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinam o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento. (Anexo A, p. 181).

Essa sequência demonstra uma imposição para o “esquema” de aulas que o professor necessita seguir para que a aprendizagem seja bem sucedida. O texto prossegue com as sugestões, listando um rol de atividades para que o professor trabalhe em sala de aula, ratificando uma concepção técnica do ensino de Arte, bem como um currículo fundamentado em uma concepção de ensino de arte polivalente. Como se pode observar na lista a seguir:

- Dramatizações;
 - Elaboração e exposição de cartazes;
 - Histórias em quadrinhos;
 - Representação através de desenhos, pinturas e/ou escultura;
 - Atividades de expressão corporal;
 - Montagem de peças envolvendo cenários, criação de roteiros, personagens, figurino;
 - Jogos de improvisação;
 - Painéis;
 - Pesquisas;
 - Coreografias;
 - Mímicas;
 - Leitura de imagens
 - Músicas, paródias;
 - Charges;
 - Projetos;
- Visitas a Museus, Centro Histórico, etc. (Anexo A, p. 182).

Filmes não constam na sugestão de atividades, porém são apresentados exíguos cinco filmes que em sua maioria apresentam a arte através do método biográfico, para serem aplicados em sala de aula, nos quais, a princípio, os eixos norteadores como diversidade cultural, mundo do trabalho, podem até ser trabalhados, mas necessita muita atenção na abordagem.

Sugestões de Filmes:

- FRIDA KHALO
- POLLOCK
- OS AMORES DE PICASSO
- SHAKESPEARE APAIXONADO
- ROMEU E JULIETA (Ibid.)

O texto continua com informações acerca de como trabalhar os mesmos filmes, demonstrando uma total falta de nexos tais sugestões estarem contidas no corpo de uma Proposta Curricular, principalmente no campo da metodologia. Há uma aparente falta de consistência argumentativa em muitos trechos da obra, uma demonstração de despreparo, falta de leitura ou outro motivo desconhecido que torna o atual texto da Proposta Curricular de Arte inconceito para a representação formal e legal de uma modalidade já marcada por incoerências e, vista por muitos de forma preconceituosa, como uma modalidade que necessita de pouco: pouco preparo pouca cientificidade, pouca pesquisa, pouca exigência.

Eixos norteadores

De acordo com o texto, o conteúdo da disciplina deve ser organizado a partir de eixos norteadores, com base nisso, apresenta sete eixos:

- a) mundo do trabalho;
- b) diversidade;
- c) meio ambiente;
- d) cultura;
- e) tecnologia;
- f) política e cidadania;
- g) saúde e sexualidade.

A escolha desses eixos se aproxima do que os PCN's apresentam como temas transversais. A partir desse pensamento, o texto sugere alguns conteúdos que seriam os conteúdos a serem trabalhados na disciplina. Ocorre que, da forma como se apresentam, causam a impressão de que os conteúdos de arte estão

subjugados aos conteúdos do tema transversal/eixo norteador, contrariando o que dizem os PCN's:

Em **conjunto com as outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola**, na área de Arte pode-se problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar. **Para trabalhar os temas transversais na área de Arte**, deve-se ainda levar em consideração as especificidades da área, **procurando nos conteúdos aspectos que os integrem a ela**. É preciso ressaltar, ainda, que a elaboração e apreensão de noções, princípios e valores pelos alunos sobre as práticas de arte e questões emergentes do processo sociocultural se faz na interação com os professores. (BRASIL, 1997. p. 38, grifo da autora).

a) Mundo do Trabalho

Há nesse item da Proposta um equívoco com relação ao termo “forma de expressão”, que ora é utilizado como linguagem artística, ora é posto como técnica. Isto demonstra contradição, pois o conteúdo proposto visa ao desenvolvimento de técnicas artesanais e, ao mesmo tempo, não se aproxima do que seria expressão, como se pode ver na lista de sugestões apresentadas como forma de expressão para trabalhar o Mundo do Trabalho. Artes da Fibras⁵² é um exemplo desse equívoco quando é conceituada como uma forma de expressão, afinal, o termo Arte, além de grafado de forma incorreta⁵³, neste caso, se encontra com o sentido de “técnica”, o equívoco continua quando a sugestão apresenta Fotografia como forma de expressão, quando, na verdade, fotografia é um componente da linguagem artística Artes Visuais e, como não há um entendimento do que o texto quer dizer com “Forma de Expressão”, fica difícil entender se, nesse caso, fotografia foi sugerida de forma correta.

FORMA DE EXPRESSÃO

Artes da Fibras

Procedimentos de produção com fibra

- Tecelagem
- Cestaria
- Papel artesanal

⁵² Segundo o dicionário informal, aponta dois conceitos de arte, a partir de uma visão apenas do fazer. Arte significa 1-Aptidão ou habilidade para fazer alguma coisa 2- Atividade considerada como um conjunto de regras à observar: arte militar; arte culinária. <http://www.dicionarioinformal.com.br/arte/>, acesso em 26.05. 2012.

⁵³ Para melhor entendimento de o assunto verificar a parte sobre aspectos gerais, onde abordo sobre esse e outras questões de ordem mais técnica.

CONTEÚDO

- Materiais e suportes
- Reciclagem
- Aspectos históricos, socioculturais e econômicos relacionados às artes da fibra

FORMA DE EXPRESSÃO

Fotografia

Câmera fotográfica:

- Funcionamento / uso / cuidados

Procedimentos básicos:

- Enquadramento
- Foco
- Luz
- Contraste
- Cor

CONTEÚDO

Laboratório:

- Revelação
- Ampliação
- Efeitos especiais
- Fotografia digital
- Aspectos históricos e socioculturais relacionados à fotografia.

(Anexo A, p.184-185)

Sobre o conteúdo Reciclagem, não se trata de um tema específico da arte. O mesmo pode ser incluído como um dos assuntos pertencentes ao eixo Meio Ambiente. Nas demais sugestões apresentadas acima, não há uma alusão aos conteúdos próprios da disciplina, o que representa uma inversão de valoração dos eixos norteadores em sobreposição aos conteúdos pertinentes ao componente curricular Arte.

A relação entre o mundo do trabalho e o ensino de Arte é apresentada na proposta como sendo o componente curricular um suporte essencial para o entendimento do tema, a partir de uma “análise de diferentes produções artísticas que **o tratam e retratam**, como utilizando diferentes linguagens para que os alunos possam expressar suas ideias.” (AUTOR, ano, p. 14, grifo nosso).

A Proposta Curricular de Arte não traz nenhuma argumentação teórica sobre o uso de eixos norteadores e trata, nas entrelinhas, do componente curricular como mero suporte para a condução dos temas, como é possível verificar no trecho em destaque acima, referente a um dos dois parágrafos destinados à apresentação do eixo Mundo do Trabalho.

A ideia de que uma pintura, por exemplo, ao retratar uma cena de trabalho poderá possibilitar ao aluno ao entrar em contato com a mesma, poder expressar suas ideias acerca do eixo ora contemplado, apenas pelo fato desse

mesmo aluno conhecer a obra é uma ideia minimizadora das possibilidades que o ensino de Arte pode alcançar. Embora no mesmo trecho, utilize-se “análise de diferentes produções artísticas” não fica claro em nenhuma parte do texto de que forma se dará essa análise. Creio, contudo, que a forma como cada assunto será apresentado ao aluno é de inteira responsabilidade do professor, não cabendo receitas e modos de fazer impostos, para não correr o risco de uma prática educativa engessada, sob os moldes de imposições e “sugestões” desprovidas de um propósito pensado especificamente em cada situação.

Barbosa (2005) afirma que a visão de educação como preparadora para o mundo do trabalho é uma visão neoliberal, que está presente desde a época de Rui Barbosa, que defendia que o desenvolvimento econômico do país estaria ligado à capacitação profissional de seus indivíduos. Segundo Ana Mae Barbosa (1986), Rui Barbosa entendia que a educação artística era uma base sólida para a educação popular e acreditava que a metodologia das escolas americanas seria eficaz aqui.

No caso específico do ensino de arte, existia uma separação entre as classes sociais: as elites estudavam as chamadas Belas Artes, em especial a música, para a valorização de seus talentos superiores, enquanto os filhos dos operários estudavam desenho aplicado a indústria, visando a formação de mão de obra. O estudo do desenho tinha uma carga horária duas vezes maior do que a carga horária de Leitura e Escrita, uma vez que o desenho era considerado linguagem da indústria. As denominações das disciplinas eram: Desenho e Trabalhos Manuais, Desenho Ornamental e de Escala, Desenho Industrial e Tecnologia (CAMPELLO; CRUZ, 2010).

Embora educação em arte inserida em um paradigma pós-moderno não concorde com a utilização dos conteúdos da área enquanto divisora de classes sociais compreende que seus conteúdos podem contribuir para o desenvolvimento profissional, uma vez que tal conhecimento poderá ser utilizado em uma das inúmeras profissões direta ou indiretamente relacionada às artes visuais, como, por exemplo, os profissionais do marketing, design, publicidade, decoração, moda, cenografia, entre outros.

b) Diversidade

A diversidade, assim como a cultura é outro eixo norteador da proposta, mas não há nenhuma menção entre estes relacionados com o ensino de Arte.

Entretanto, considero que a transformação do tema transversal, apresentado nos PCN's como diversidade cultural, em dois eixos norteadores, diversidade e cultura, tornam as perspectivas de conhecimento mais abrangentes. Isso porque há diversidade não apenas cultural e mais relevante é entender as inúmeras diversidades (que, embora existam há muito tempo), são muito discutidas na contemporaneidade: diversidade de gênero, de crença, étnica, sexual, bem como outros.

c) Cultura

Assim como o eixo anterior, a Proposta Curricular de Arte para a EJA não contempla sugestões e não apresenta nenhum texto introdutório ou explicativo do mesmo. Contudo trata sobre cultura em vários momentos do texto.

d) Meio Ambiente

Sobre o eixo meio ambiente a proposta diz:

É importante que o professor de Arte trabalhe com o objetivo de desenvolver, nos alunos, uma postura crítica diante da realidade de informações e valores veiculados pela mídia e daqueles trazidos de casa, apoiando-se nos seguintes conteúdos.

- Os ciclos da natureza;
- Sociedade e o meio-ambiente;
- Manejo e conservação ambiental;
- Conhecimento corporal: seu espaço, do colega e os diferentes movimentos (deslocamento, velocidade, locomoção, ritmo, etc.);
- Relações sociais e culturais: museus, exposições e feiras culturais, pontos turísticos, igrejas e outros;
- Apreciação e releitura de obras de diferentes artistas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história (Anexo A, p. 187)

De acordo com os PCN's,

nas aulas de Arte os alunos podem ainda criar e apreciar produções artísticas que tratem de questões ambientais, pensando em melhorar a qualidade de vida hoje e no futuro. Para isso, professores e alunos precisam refletir sobre questões e processos muitas vezes contraditórios de: respeito e desrespeito quanto à vitalidade e diversidade do planeta Terra e de seus habitantes; corresponsabilidades na preservação, reabilitação ou depredação de espaços e patrimônios físicos, biológicos, socioculturais, entre os quais aqueles com características estéticas e artísticas; corresponsabilidades no manejo, conservação, transformação de estéticas ambientais no interior e no exterior dos lugares em que vivem as pessoas. (BRASIL, 1997, p.37)

Observa-se que os PCN's propõem temas relacionados ao meio ambiente dentro da proposta de ensino de arte a serem trabalhados transversalmente. Por outro lado o texto analisado sugere uma proposta em que esses temas são apresentados como específicos do ensino de Arte, sobrepondo os mesmo aos conteúdos próprios da área, como já fora dito anteriormente.

e) Tecnologia

O eixo que abrange a tecnologia propõe o uso de conteúdos trabalhados que possibilitem ao aluno reconhecer que o mundo atual exige das pessoas capacidades e qualificação para sua inserção, compreendendo e utilizando diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos e exercer sua cidadania. Entretanto, convém lembrar que os alunos precisam ser inseridos no mundo tecnológico, desenvolvendo habilidades mínimas para o uso dos recursos tecnológicos. Isto exige terem acesso prévio aos conhecimentos da informática, além de uma estrutura apropriada.

f) Política e Cidadania

O eixo política e cidadania visa à formação de indivíduos conscientes de suas ações, que participe “ativamente de forma crítica e criativa das decisões políticas, atuando de forma individual e coletiva” (p. 19). Esta perspectiva está em harmonia com os objetivos gerais para o ensino fundamental dos PCN's:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1997, p. 7)

Como sugestão para trabalhar esse eixo, traz dois conteúdos:

FORMA DE EXPRESSÃO

Artes Gráficas

Conhecimentos básico de desenho e pintura.

Técnicas e procedimentos de composição:

- Monotipia
- Xilografia
- Litografia
- Serigrafia
- Gravura em metal
- Gravação
- Impressão

- Materiais e suportes (Anexo A p. 190).

Como não há uma indicação de como trabalhar Artes Gráficas, da forma técnica como se apresenta, não é possível compreender a intenção dos autores quando fazem menção desse tipo de conteúdo para o eixo contemplado. Outro conteúdo é o que segue, que segundo a linha que o texto da Proposta Curricular vem seguindo deveria constar no eixo Tecnologia.

CONTEÚDO

Editoração:

- Letras
- Composição
- Diagramação
- Paginação
- Encadernação
- Ilustração

Computação Gráfica

Aspectos históricos socioculturais e econômicos relacionado às artes gráficas (Anexo A p. 190).

Esse conteúdo prescinde de um laboratório de informática com os softwares específicos para o tema, além de um técnico que acompanhe as atividades. E os alunos precisam de um mínimo de conhecimentos acerca de informática. Das escolas visitadas, não há um laboratório preparado para isso e os alunos da EJA, geralmente, não têm acesso ao mesmo.

g) Saúde e Sexualidade

Neste eixo os autores propõem que

Em Arte, podem ser feitos trabalhos a partir dos conteúdos em orientação sexual organizados em três blocos:

- Corpo: Matriz da Sexualidade;
- Relações de Gênero;
- Prevenção a Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (Anexo A p. 190).

Na seleção dos conteúdos constam os elementos compositivos da linguagem visual, além de outros assuntos específicos de arte. Pela primeira vez, uma linguagem artística é apresentada, embora com o título de forma de expressão, como se percebe no trecho a seguir:

FORMAS DE EXPRESSÃO:

Artes visuais

CONTEÚDO

Pintura, Desenho, Escultura

História da Arte

Elementos de Estética

Conceitos de Arte

Função da Arte

Crítica de Arte

Elementos da Linguagem:

- Ponto
- Linha
- Plano
- Volume

Análise da imagem:

- Forma
- Massa
- Textura
- Luz / Sombra
- Cor
- Círculo Cromático
- Monocromia
- Valores e Matizes
- Proporção
- Ritmo
- Equilíbrio
- Expressividade
- Movimento
- Intensidade
- Forma e Contraforma
- Figura e Movimento
- Simetria e Assimetria
- Relação Espacial
- Tensão Espacial
- Espaço Bi e Tridimensional
- Contraste Claro / Escuro
- Materiais e Suportes (Anexo A p.191).

Vale ressaltar que as linguagens da Arte não são citadas em suas especificidades em nenhum outro momento, além dos momentos em que aparecem como conteúdos relacionados a um dos eixos, mostrados no texto da Proposta Curricular de Arte para o II Segmento das escolas municipais de São Luís.

Concepção de professor

Na proposta pode-se perceber uma concepção de professor polivalente, ou seja, um professor que abordará em seu trabalho todas as linguagens artísticas,

a saber: Música, Dança, Artes Visuais e Teatro. Esta visão do professor polivalente em arte é uma das questões mais debatidas nas últimas décadas nesta área de conhecimento. A ideia de um professor polivalente remonta a LDBEN de 1971 que embora tenha representado um avanço no ensino da arte por incluí-la no currículo escolar com o título de Educação Artística, foi caracterizada como uma atividade educativa e não disciplina.

Naquela época, a fim de minimizar a carência e o despreparo dos professores de arte, o governo federal institucionalizou a Licenciatura Curta em Educação Artística, através da Resolução 23/1973, conhecida como Currículo Mínimo, que pretendia formar em dois anos um professor polivalente para ensinar, ao mesmo tempo, Música, Artes Visuais e Teatro.

Segundo Frange (2002), os cursos de Licenciatura em Educação Artística mostraram-se em pouco tempo deficientes, por oferecerem pouco estudo teórico, e uma sobrecarga de estudos práticos, realizados em ateliers. As disciplinas da área pedagógica eram limitadas ao estudo da Psicologia, Didática Geral, Estrutura, Funcionamento e Prática de Ensino, com a exigência de estágios supervisionados nas aulas de arte, em escolas do nível fundamental (então chamado de 1º Grau), de preferência na rede pública de educação. Não havia uma real preocupação com uma teoria de arte/educação no currículo. A respeito disso Frange (2002, p. 40) observa:

Educação Artística é termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual se implantou os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte. Os cursos foram, com raríssimas exceções, implantados e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer qualquer coisa, partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simplistas apropriações de sucata e/ou, "lixo limpo" para grotescas reproduções copistas (nada tendo a ver com criação e muito menos com processos inventivos).

Desde então, e mais fortemente na década de 1980, os professores da área tem se organizado para discutirem os temas referentes ao ensino da arte, incluindo a polivalência, em congressos nacionais e internacionais, nas Associações de Arte/educadores e nas universidades. Discussão esta que tem sido rechaçada

pelos professores de arte em todo o país em virtude do esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística, como consequência da polivalência.

Para Terezinha Frans (2004, p.02),

Se esta formação já era precária na década de setenta, quando a arte foi instituída na escola como disciplina nas quatro últimas séries do então chamado 1º grau (hoje ensino fundamental), onde a docência em Arte se baseava em desenvolver meras atividades artísticas, hoje, quando o ensino de Arte se direciona para a valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem, aumenta a exigência da presença do professor especialista em cada uma dessas linguagens citadas nos PCNs - Arte.

O texto da Proposta analisada traz uma lista de saberes que o professor da EJA precisa saber, entretanto não especifica para o ensino de Arte:

O que um professor de EJA precisa saber

Sonia Couto, coordenadora do Instituto Paulo Freire, lista algumas práticas essenciais ao profissional que trabalha com Educação de Jovens e Adultos:

- Valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos.
- Dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público.
- Perguntar o que os educandos sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem mesmo sem se dar conta disso.
- Compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania.
- Ensinar com o respeito e compromisso.
- Despir-se de todo e qualquer preconceito.
- Acreditar que o ato de ensinar é o primeiro passo para toda e qualquer mudança, por isso deve ser realizado em sua concretude.
- Lembrar-se que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Anexo A, p.180-181).

Aponta, mais a frente, o professor de Arte como facilitador do processo ensino-aprendizagem, como mostra o texto que diz: “Para tanto, o educador de Arte pode facilitar o processo de aprendizagem propiciar ao educando a articulação das diferentes áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.” (Anexo A, p.181).

Essa visão de professor de arte, que embora não seja definido de forma clara no texto, já que esse entendimento é alcançado a partir da análise do conjunto da obra, é fruto de uma concepção de professor ainda proveniente da década 1971.

Avaliação

Sobre avaliação, o que chama atenção no texto analisado é que não contempla avaliação em arte. Embora o texto traga contribuições sobre a forma de avaliar de forma geral, faltam elementos e critérios específicos para a avaliação em Arte e ainda critérios para a avaliação de Arte na educação de jovens e adultos . Em contrapartida o texto da Proposta Curricular de Arte do Ensino Fundamental para os 3º e 4º ciclos, contempla em seu texto critérios para avaliação em Arte no ensino regular, contribuindo para a reflexão de formas de avaliar, de acordo com cada linguagem artística a fim de avaliar de forma qualitativa e formativa, apontando que “avaliação é igualmente um meio de ensinar”. (São Luís, 2008).

Mais problemas na estrutura do texto dizem respeito à normalização do documento que, principalmente, por se tratar de um documento formal e com finalidade pública, representa uma falha grave, isso associado aos erros ortográficos e gramaticais encontrados, tornam urgente uma revisão textual, antes mesmo de qualquer ação.

Com base nos relatos obtidos, na pesquisa documental e na análise do texto da Proposta Curricular em Arte mostrados neste estudo, prossigo à conclusão, a fim de pautar minhas impressões acerca do tema.

CONCLUSÃO

Depois de organizar todos os depoimentos e de pensar a respeito, percebi que há muitos arranjos se transformando em desarranjos na forma como tem sido visto e ensinado o Ensino de Arte para a EJA de nosso município. Sinto como se tivéssemos voltado aos anos setenta, quando o fazer imperava e o cognitivo era relegado diante de uma arte tecnicista e “amassadora de barro”⁵⁴.

O estudo teórico realizado nos primeiros capítulos desse estudo, amparado nos eixos Currículo, EJA e Arte, assim como a pesquisa realizada nas escolas, através de entrevistas e análise de documentos foram de grande relevância para chegarmos a algumas constatações acerca do ensino de Arte nas escolas municipais de São Luís/MA voltado para a educação de jovens e adultos.

Através do documento da proposta curricular, ainda não publicada, foi possível ter o alcance de muitos problemas com o currículo empregado no âmbito escolar destinado a essa modalidade de ensino, constatando que a “ausência de proposta caracteriza uma proposta”, me apropriando das palavras muito bem colocadas do orientador desta pesquisa, o professor Dr. José Fernando Manzke.

Como foi constatado na pesquisa, as questões estão em torno não somente da composição da proposta curricular, mas de todo um cenário marcado por problemas estruturais na educação de uma forma geral. Dentre esses problemas estão a falta de profissionais com formação na área e, felizmente, não mais marcado pela inconstância do corpo docente das escolas que ofertam a modalidade EJA, quase sempre em sua maioria contratado, já que desde o final do ano de 2011 todo professor que atua na educação de jovens e adultos nas escolas municipais pertencem ao quadro efetivo de servidores. Sobre isso, creio que uma alternativa para a escassez de profissionais formados em arte atuando na EJA, seja abrir concursos específicos para a área, assim como são feitos para o ingresso nos níveis regulares de ensino.

Outro ponto interessante é no que se refere aos conteúdos trabalhados em sala de aula, que não considera em muitas situações observadas a realidade vivida pelos jovens e adultos, divergindo da idéia de que o currículo tem o papel social, político e ideológico e a Arte deve concorrer para o cumprimento desses

⁵⁴ Sempre utilizo o termo “amassador de barro” quando me refiro ao fazer por fazer, como se o simples fato de mexer na argila, fizesse de seu resultado uma obra de arte ou mesmo uma prática educativa.

papéis também, como qualquer outro componente curricular, tendo em vista que o objetivo principal da educação é o preparo para a vida. O material didático ofertado pela EJA, embora criticado pelos professores participantes da pesquisa, traz uma abordagem diferente para o ensino de Arte, próxima da proposta de Michael Parsons, contudo, seria mais interessante uma construção de materiais didáticos sob uma perspectiva coletiva.

Após quase 16 anos da promulgação da LDB nº 9394/96, o quadro do ensino de Arte na educação de jovens e adultos nas escolas municipais de São Luís se apresenta de forma retrógrada, num cenário em que os professores sem formação na área ocupam maior espaço, pintando um quadro sombrio de práticas educativas despreparadas e desprovidas de qualquer base teórica em arte. Isso fortalece e reitera o pensamento que há muito impera: arte qualquer um faz, Arte qualquer pessoa ensina.

Foi possível observar profissionais de Arte sem qualificação após a graduação, sem formação continuada, ou seja, não há um perfil de professor-pesquisador, fato que se constata, inclusive, na produção textual da Proposta Curricular, cuja falta de leitura específica e teórica em arte se evidencia em vários momentos.

Convém ressaltar sobre a qualificação de profissionais. Sobre isso, Soares (2002, p.18) trata que:

O Parecer 11/2000 ressalta, de início, que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial nesta modalidade de ensino. Entretanto, as universidades não vêm acompanhando a crescente demanda por formação inicial e continuada para o campo da EJA. Há necessidade de induzir a oferta de habilitação docente voltada para a educação de jovens e adultos. Dada a necessidade de formação daqueles que vêm ingressando na EJA, o Parecer recomenda a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras, com vistas à formação em serviço, sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização.

A efetivação de uma Proposta Curricular pode contribuir para a garantia da recomendação do Parecer 11/2000, com relação à formação docente, assim como a ausência dela favorece o cenário atual da situação em que se encontra a oferta da disciplina, principalmente porque a mesma representa formalmente o

amparo das ações pedagógicas dos agentes da educação, em qualquer modalidade ou nível da educação.

Uma das formas de agregar valor significado à ação educativa na EJA é por meio da execução de propostas político-pedagógicas específicas e adequadas para os componentes curriculares e a modalidade de ensino. Contudo, no contexto das escolas brasileiras que oferecem EJA, e mais especificamente, das escolas municipais de São Luís, ainda há muito que se caminhar, pois a realidade mostra que poucas escolas embasam seu trabalho em propostas político-pedagógicas ou mesmo curriculares específicas.

Pouca importância é, ainda, conferida tanto à elaboração de uma Proposta Curricular quanto à sua execução, ainda mais em se tratando do ensino de Arte, como foi possível atestar através desta pesquisa. Da mesma forma, falta reflexão quanto à sua importância; o tempo destinado à formulação de propostas como essa é curto demais, ou leva anos, como é o caso da Proposta Curricular de Arte, em construção há quatro anos, como atesta o texto em anexo (ver Anexo A). Além disso, falta a participação do coletivo da escola e sem sintonia com a realidade na qual a escola está inserida. Falta ainda consistência científica, falta de leitura e preparo intelectual na sua elaboração, decorrentes da pouca formação contínua dos profissionais de Arte por iniciativa própria e da instituição também, como já foi salientado.

Observei que não há preocupação com a avaliação, nem diagnóstica nem processual, tanto nas escolas, como no texto da proposta, que não contempla as especificidades avaliativas do ensino de Arte e das linguagens que a compõem. De acordo com a legislação, a elaboração e a execução de uma proposta dá aos sistemas de ensino e às escolas a oportunidade de concretizar a flexibilidade responsável decorrente da autonomia pedagógica. Ela deve ser a expressão de um conjunto de princípios e objetivos já estabelecidos na legislação federal, adequando-os à EJA e à etapa que o sistema oferece em sua rede e, neste caso, também ao ensino de Arte, definindo o que quer alcançar, por que, como vai fazê-lo, quando vai realizá-lo e com quem conta para atingir suas metas.

Assim, importa entender que para determinar os conteúdos de uma Proposta Curricular, os códigos e ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, através do ensino Arte da educação de jovens e adultos, é necessário

considerar, sobretudo, que jovens e adultos se pretende formar, considerando os vários papéis que o Currículo assume.

A Proposta Curricular do Ensino de Arte para o II Segmento da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de São Luís ainda necessita de reparos e reflexões. O ensino de Arte necessita de profissionais com qualificação específica na área, de ambiente adequado ao seu trabalho, condições para atuar dignamente na EJA e possibilitar ao aluno desta modalidade, condições de inserção e atuação na sociedade de forma crítica e consciente de sua cidadania.

Os gestores ligados à Educação precisam planejar ações que possibilitem a formação continuada, inclusive com a inserção em Programas de Pós-Graduação, visando à qualificação de seus profissionais, de forma a agregar valor às ações educativas.

Antes mesmo de a pesquisa ter sido concluída, parte das informações obtidas já se constituía como uma constatação em virtude das experiências profissionais realizadas em escolas públicas de São Luís, no período de 2000 a 2010. A obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas brasileiras cujo processo inicia-se em 1961, com a promulgação da Lei nº 4024, embora, na teoria tenha sido conquistada, na prática ainda há muito a buscar.

Ao retrato atual do ensino de Arte das escolas municipais de São Luís que oferecem a educação para jovens e adultos, cabem muitos culpadinhos. Entretanto, acredito também que esse retrato é resultado de fatores históricos, sociais e econômicos que refletiram, ao longo do tempo, infelizmente, de forma negativa em todo o processo de escolarização brasileira, especialmente no ensino de Arte. Fatores que abrem espaço para muitas outras investigações e questionamentos.

O estudo apresentado que aqui se encerra, não pretende esgotar as possibilidades desse tema, principalmente, porque serve para diagnosticar uma realidade particular que poderá gerar novas reflexões e se converter em decisões que amenizem os problemas encontrados ou favorecer a busca de soluções para as falhas na oferta do ensino de Arte na educação de jovens e adultos das escolas municipais de São Luís/MA.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação? In: _____. **Educação e sociedade**, São Paulo: 1980.
- _____. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006.
- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo. Tomson Learning, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **Arte/Educação: Leitura No Subsolo**. São Paulo: Cortêz, 1997.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- _____. **John Dewey e o ensino da Arte**. São Paulo: Editora Cortez, 200.
- _____. (Org.) **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. **Arte na escola ontem e hoje**. Presença Pedagógica, 2008.
- _____. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- _____. **Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, José Mauro Ribeiro. **Trajetórias e políticas para o ensino das artes no Brasil**. CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 15., 2009, Brasília. Anais... Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental. 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 Imperio do Brazil (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 Leôncio 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.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro Ed., 2004..

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005,

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTRO, César Augusto (Org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império**. São Luís: EDUFMA, 2009. 464p.

CAMPELLO, Sheila M. C. R. et. al. (Org). **História da arte-educação 2**. Brasília: LGE, 2010.

CESCA, Vitalino. **História da política educacional no Brasil Colônia**: Cadernos de Pesquisa. Santa Maria: UFSM, 1994.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. **Anais...** Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CORRÊA, C.C.M. Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. **EccoS**, São Paulo, v.9, n.1, p. 97-113, jan./jun. 2007.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. A importância de estudos no campo do currículo para a Educação de Jovens e Adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2004.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte.** Práxis Educacional, v. 4, p. 195-196, 2008.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo no cotidiano de uma escola de Educação de Jovens e Adultos. **Reveja:** Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, 2008. p. 60-75.

_____. **O currículo na educação de jovens e adultos.** Minas Gerais: CAPES GT: Educação de Jovens e Adultos. n.18.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-48.

FRANZ, Terezinha. **Artes Visuais no ensino fundamental na atualidade.** 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, M.T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa,** n.116, jul. 2002. p. 21-39

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação:** Discurso pedagógico, cultura e poder. Porto Alegre: Pannonica Editora, nº 5, p. 28-49, 1992.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C.T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Educação em foco,** Juiz de Fora, v.7, n. 1. 2002.

GUERSON, Milena; SPOLAOR, Lincoln Volpini. Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson: um diálogo em prol de “re-significações” sobre ensino/aprendizagem de artes. In: **Existência e Arte:** revista eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei. ano 5, n. 5, jan/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Coleção Ciências sociais da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Costa et. al. (Org.). **Módulo 14: História da arte-educação 1**. Rio de Janeiro: Duo Print, 2009.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola Municipal em Belo Horizonte**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Belo Horizonte: PUCMG, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

MANZKE, José Fernando. **Propuesta curricular para La Educación de Jovenes y Adultos Campesinos em asentamientos de La Reforma Agrária**. São Luís: EDUFMA, 2009.

MAROSTEGA, Simone. **Ensino de Artes Visuais e o Currículo no Ensino Médio: um estudo em Santa Maria/RS**. 2006. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSM, Santa Maria, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

_____. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEZES, Andréa Penteado de. **O Argumento do Auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de artes em suas escolas**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

MONTEIRO, A. M. F. C. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **Historia & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de Historia da UEL**. Londrina: Editora da UEL, v.6, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. 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.

_____. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. N.S. **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 33-52.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiães do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-36.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Pressupostos teóricos para o ensino das artes plásticas na escola brasileira**, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSM, Santa Maria, 1990.

_____. **Reverendo os vínculos entre trabalho, arte e educação**, 1997. 337f. Tese (Doutorado em Educação). UFSM, Santa Maria, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARSONS, Michael. Curriculum, Arte e cognição integrados. In.: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2008. p. 295-317.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. **Pro-Prosições**: revista da Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, nov, v. 10, n. 3, 1999. p. 57-66.

PILETTI, Nelson, **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Limites em expansão**: licenciatura em Artes Visuais: Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

POLI, Solange Maria Alves. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. 2007. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**; a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Augusto. **Escolinha de arte do Brasil**. Brasília: INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais, 1980.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMES A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Ednan Baldez dos. **A Psicologia Histórico-Cultural como intercessão no desenvolvimento de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no bairro Vila Maranhão**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Cadernos PCN**: Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, vol. 6, 1997.

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, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez, 1995.

SOARES, L. J. G. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, n. 11, set/out, 1996.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Revista de EJA**, n.17, maio 2004.

SOUSA, M.G.V. P. S. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, Marcelo M. C. **O Analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico**. Brasília: IPEA, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: IBPEX, 2004.

TOURINHO, Irene. Educação visual: pensando o currículo através de perguntas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 13., 2004, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAP, 2004.

VIEIRA, Cássio Leite. **Pequeno Manual de divulgação Científica**: dicas para cientistas e divulgadores de ciência. Rio de janeiro. Instituto Ciência Hoje, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo; uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Projeto de Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO CULTURA E SOCIEDADE
LP2 – CULTURA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ROSIFRANCE CANDEIRA MACHADO

**A construção do Currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos nas
escolas municipais de São Luís: estudo e proposta para o II segmento**

São Luís

2009

1 JUSTIFICATIVA

O interesse em estudar no plano curricular o Ensino de Arte do segundo segmento (5ª a 8ª série) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu a partir de experiências educativas no início de minhas atividades como professora, no ano de 2002, em um Programa do Governo Federal, chamado “Recomeço”⁵⁵. O Programa oferecia EJA para aqueles que não haviam concluído os estudos na forma regular do Ensino Fundamental por motivos diversos. O projeto surgiu do descontentamento dos sujeitos envolvidos (professores e alunos, principalmente.) frente a não existência de uma proposta curricular que norteasse os saberes em Arte nas etapas finais da EJA do Ensino Fundamental, percebido e evidenciado pelas falas e experiências socializadas e observadas ao longo de minhas participações em formações continuadas da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. A pesquisa busca estudar os determinantes que impulsionam a construção do Currículo de Arte na EJA, nas escolas públicas municipais de São Luís. Buscamos pela base empírica e circunstâncias que são peculiares à uma pesquisa, intentamos investigar caminhos e possibilidades para a construção de um currículo do Ensino de Arte que contemple as necessidades concretas do cotidiano escolar dos sujeitos envolvidos nesta modalidade de ensino.

Esse trabalho nos impõe um esforço permanente de aprendizagem, por meio de fundamentos teóricos mais críticos, dentre outros, para percebermos mais profundamente as inter-relações existentes entre as necessidades de aprendizagem dos alunos de EJA e expectativas de um currículo prescrito (que, no caso do Ensino de Arte, ainda nem sequer existe) e ao mesmo tempo entender aquilo que se pratica em sala de aula nas escolas municipais pelos professores da disciplina.

A elaboração de uma proposta curricular em Arte para o II segmento da EJA e o nosso interesse particular por essa temática, fundamentam-se, ainda, na insatisfação profissional que busca alternativas e possibilidades para o desenvolvimento de uma prática educativa inovadora. Refere-se à elaboração de um currículo de Arte em EJA que contribua para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na modalidade.

⁵⁵ Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade-Programa do Ministério da Educação (MEC) instituído em fevereiro de 2001 e cujo objetivo era incentivar os jovens com mais de 15 anos e adultos que não tiveram acesso ou foram excluídos precocemente da Educação Fundamental a voltarem a estudar. Informações disponíveis no site <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=406>, pesquisa realizada no dia 08/09/2009, às 19h55min.

Pesquisas feitas nessa área, constataram a pouca produção investigativa sobre currículo direcionada para esse tipo de ensino, da mesma forma que não há uma integração dos estudos existentes entre os sujeitos, jovens e adultos, já que os mesmos se direcionam em geral aos adultos, apenas. Uma vez que a EJA tem se tornado cada vez mais uma educação de jovens, evidenciado pela enorme quantidade de matriculados nessa faixa etária, é necessário que haja um entendimento de currículo como integração das necessidades de todos os sujeitos por ele alcançados. Nesse sentido, a EJA se constitui em um campo propício ao estudo e à pesquisa, embora apresente carências no âmbito das investigações, conforme aponta Soares(1999).

Discute-se muito acerca da importância do currículo, mas não especificamente sobre o currículo de Arte. Nossa proposta de pesquisa tenta romper essa ausência de material bibliográfico de referência e liga-se também ao interesse de fazer com que professores e alunos, enquanto sujeitos principais de toda a discussão deste processo sejam, efetivamente, atores principais nessa construção, peças fundamentais no desenvolvimento de uma proposta justa e transformadora. (FREIRE, 1979).

2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

A nomenclatura “Arte” refere-se a diferentes campos ou linguagens de expressão artística que têm em comum o fato de buscarem a comunicação antes de tudo. Ou seja, tem em comum o campo significativo, a arte expressa aquilo que é significativo para cada um, ao mesmo tempo em que diferem no campo das estratégias, forma, técnicas, etc.

O homem recorre à arte quando deseja comunicar algo que está além daquilo que poderia expressar com palavras, tendo em vista não ser possível expressar através da linguagem falada todas as sensações obtidas quando criamos uma imagem, um som, ou até mesmo uma representação gestual. A arte cumpre este papel de dar expressão à subjetividade de uma pessoa. Além disso, quando a arte cumpre com esta tarefa, ela está possibilitando ao homem a interação com o outro na medida em que este compartilha sua própria subjetividade com os que estão próximos a ele, compartilhando suas vivências em sociedade.

Se refletirmos sobre a função da arte para a humanidade, entenderemos que ela é uma linguagem (já que comunica) que busca através de determinadas

estratégias comunicar uma experiência da vida humana. Não podemos esquecer, quando educamos em Arte na EJA, é buscar em nossos alunos a capacidade de se expressarem, utilizando-se de códigos inteligíveis pelo outro no contexto social e cultural no qual estão inseridos. Com base nessas considerações podemos alcançar outros objetivos mais formais da expressão artística, tais como a contextualização histórica da arte ou as questões específicas das técnicas, que passam a ser necessárias na medida em que sirvam ao objetivo de dar expressão aos conteúdos internos trazidos pelos alunos.

Assim será possível que a aprendizagem de questões específicas pertinentes à disciplina, quando necessárias, tenham significado, já que os alunos estudarão as técnicas de acordo com a necessidade real para a criação artística dos trabalhos desenvolvidos por eles.

A partir das questões postas, estabelecemos o seguinte problema científico de investigação público:

Que contribuição uma proposta de Currículo de Arte no II segmento da EJA apresenta para referenciar as ações pedagógicas e as metodologias adequadas a este público alvo?

Com base nesta problematização, situamos, secundariamente, as seguintes perguntas científicas:

- Como construir um currículo que contemple as demandas e potencialidades do público por ele atendidos, levando em consideração as transformações cotidianas e cíclicas no mundo atual?
- Como discutir e lidar com o Currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos?
 - Como torná-lo eficiente e eficaz dentro da escola?
 - Como envolver a todos e ampliar as possibilidades de os alunos desenvolverem, no espaço escolar, as competências necessárias à integração global, através de uma vivência curricular em Arte?
 - Qual a Proposta Curricular mais adequada aos Jovens e Adultos das escolas municipais de São Luís?

Como hipótese de trabalho, afirmamos a importância deste estudo no sentido de contribuir para a construção de um Currículo de Arte na EJA, II

Segmento, representando a melhoria da aprendizagem de seus alunos e o seu desenvolvimento pessoal.

3 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Investigar a importância da construção de um Currículo de Arte na EJA, II segmento, nas escolas públicas municipais de São Luís e sua contribuição para a melhoria das ações pedagógicas e metodológicas adequadas ao público alvo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar as práticas docentes da disciplina Arte na EJA, II Segmento, e os referenciais utilizados em sala de aula;
- Determinar a necessidade de construção de um referencial teórico-metodológico para o ensino de Arte do II segmento da EJA, a partir da manifestação dos diferentes atores do processo;
- Propor a elaboração de uma proposta curricular do ensino de Arte da EJA, II Segmento, que contemple as necessidades específicas deste público.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Elaborar uma proposta curricular de Arte na Educação de Jovens e Adultos, II Segmento do Ensino Fundamental, significa penetrar um espaço sócio-educativo que vem sendo há muito discutido: o currículo como sistema social de construção dos saberes escolares. A história do currículo de EJA no Brasil apresenta muitas controvérsias. Diversas iniciativas do Governo Federal vêm lidando com a EJA sob um olhar de combate ao analfabetismo, e comumente com a perspectiva de voluntariado, paralelas ou integradas aos sistemas regulares de ensino. Isto, aliado à incapacidade da escola pública em tornar possível o acesso ao conhecimento à população por ela contemplada, ocasionou um abandono dos estudos por um considerável número de jovens. E, por conseguinte, a não conclusão dos estudos regulares (EUGÊNIO,2008). Nesse contexto, não mais de analfabetos, encontram-se os destinatários dos programas de EJA, uma população jovem e adulta que ficou fora do ambiente escolar por tempo e motivos distintos.

Atualmente, tal modalidade se constitui em um campo de práticas e de reflexão que visa ao desenvolvimento integral dos sujeitos sociais nela envolvidos, considerando suas particularidades de faixa etária e especificidade de quem ficou

longe da escola no tempo regular. Isso se evidencia pelos Encontros Nacionais da modalidade, como o ENEJA⁵⁶, por exemplo, e na existência de várias linhas de pesquisa em programas de pós-graduação que discutem as questões em torno dessa modalidade educativa, inclusive no que concerne ao currículo.

A proposta de estudar o currículo de Arte na EJA, II Segmento, busca inicialmente identificar e analisar os critérios utilizados para a seleção e organização dos conteúdos escolares referentes ao Ensino de Arte na tentativa de identificar as concepções de currículo que cercam e dão norte às atividades práticas dos professores, tendo em vista que tudo o que se discute acerca de currículo refere-se à seleção e à organização dos conteúdos. Da mesma forma, discorrer sobre as escolhas do professor com relação ao currículo assume a maior importância, já que, quando fazemos isso, não estamos falando apenas de opções, mas de concepções de sociedade, e, portanto construindo numa perspectiva social.

Para Apple, o currículo é determinado por fatores sociais e culturais e podem ser situados historicamente. Além disso, para ele, há nas escolas um currículo a que chama de “currículo oculto” que age implicitamente para reforçar regras, valores, normas, formas de convivência, no qual os alunos aprendem paralelamente aos conteúdos explícitos no currículo formal ou sistemático.

Quando se trata do currículo de Arte na Educação para Jovens e Adultos, devemos pensar no professor como sujeito de uma aprendizagem compartilhada. Aprender com os alunos, compartilhar vivências e saberes, aproximando o ponto de vista de quem aprende e de quem ensina. Nesses momentos de aprendizagem compartilhada devemos propor situações que viabilizem a aquisição de novos conhecimentos através de um processo mútuo de trocas, que podem ser construídos na relação com o Ensino da Arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes ao Ensino de Arte propõem três eixos de aprendizagem: produzir, apreciar e contextualizar. Através desses eixos é possível articular a aprendizagem de forma significativa com os conteúdos próprios da área.

⁵⁶ ENEJA's - Espaço dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, vem se realizando desde o ano de 1999 e discutem temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos.

O currículo de Arte da EJA exige um posicionamento pedagógico, conforme a amplitude de seu alcance. O conhecimento da Arte deve ser articulado de forma instigante junto à identidade, diversidade, os saberes e as leituras de mundo, transformando experiências estéticas em vivências cheias de significados. Fazendo com que o acesso à Cultura e à Arte seja universal e faça parte do cotidiano desses sujeitos.

“O fundamental, portanto é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação de atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo.” (FERRAZ, FUSARI-1993, P.16)

Portanto uma proposta curricular deve ser concernente às concepções do fazer, apreciar e contextualizar, segundo Ana Mae Barbosa. Para que haja uma democratização do conhecimento da Arte é necessário também recuperar a história do ensino da Arte para que se percebam “as realidades pessoais e sociais e lidar criticamente com elas” (FERRAZ, FUSARI, 1993,P.35). Por esse motivo, o acesso à arte de forma democrática é de extrema relevância, pois possibilita ao aluno o domínio de conhecimento artístico necessário à apreciação e ao fazer artístico.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Arte é parceira na educação integral do aluno. Isso ressalta a importância dos conceitos artísticos utilizados como instrumentos para outras áreas de conhecimento. De onde se supõe também uma justificativa para se pensar em uma proposta curricular que concorra para uma interferência consciente no processo educativo, e, neste caso, mais especificamente, um processo educativo em arte.

5 PROPOSTA METODOLÓGICA

Para compreendermos a construção do Currículo de Arte na EJA, é necessário que nos apoiemos em teorias que possibilitem a visão dessa “construção” a partir de conceitos amplos, bem como é relevante explicá-la, justificá-la, entendê-la dentro do senso comum para transformá-la em objeto de conhecimento e, então discuti-la sob novos olhares e novas abordagens.

Neste sentido, referências mais críticas possibilitarão uma análise mais aprofundada desse currículo na busca de entender sua estrutura num universo mais amplo, que é captar a realidade dos sujeitos envolvidos- jovens e adultos, professores a e alunos- para transformá-la através de vivências e saberes na escola.

À pesquisa cabe verificar de que forma é possível construir uma proposta curricular pautada em pilares do saber crítico, da educação integral, na intenção de criar parâmetros para o ensino de Arte na EJA, onde a escola, o professor e o aluno participem da construção de um currículo que tenha como princípio maior a preparação para a vida.

Para isso, é importante que os sujeitos envolvidos no processo tenham a compreensão da Educação em Arte como um fenômeno social histórico enquanto princípio educativo, na medida em que proporciona o emergir dos saberes e da consciência crítica e contribui para a formação da realidade. E em que condições isso ocorre nas escolas municipais é o desafio posto para a pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida a partir da Superintendência de Área da Educação de Jovens e Adultos e nas escolas selecionadas, a saber: UEB Augusto Mochel, UEB Amaral Raposo, na zona rural e UEB Alberto Pinheiro e UEB Luís Viana, zona Urbana.

No desenvolvimento metodológico esboçado, o processo de produção desse conhecimento incluirá vários procedimentos, destacando-se momentos de estudo para a fundamentação teórica; momentos de discussão, análise e apreciação dos materiais coletados; momentos de campo com utilização de instrumental técnico subordinado ao referencial teórico-metodológico que facilitará o levantamento de informações; e momentos de sistematização dos conhecimentos no processo de investigação e análise.

No primeiro semestre, definiremos o referencial teórico-metodológico, com a seleção de bibliografia básica que dará embasamento à pesquisa. Dando continuidade, no semestre seguinte faremos o estudo do material bibliográfico mediante leitura, fichamento de textos e discussão com o orientador, além de reformulação do projeto contendo o referencial teórico-metodológico e os instrumentos de análise.

No terceiro semestre, iniciaremos as pesquisas de campo, conforme definição com orientador para a sistemática de trabalho dessa etapa. Visita às áreas para coleta de informações relacionadas ao estudo. Encontro com o orientador para buscar as formas mais apropriadas de investigação e para entrega de relatório preliminar do estudo.

Para o último semestre espera-se com base nos resultados obtidos em relatório preliminar com alterações e acréscimos, apresentar a redação final da pesquisa.

6 BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves . **O currículo no cotidiano de uma escola de Educação de Jovens e Adultos**. *Reveja-Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, p. 60-75, 2008.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves . **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. *Práxis Educacional*, v. 4, p. 195-196, 2008.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves . **A importância de estudos no campo do currículo para a Educação de Jovens e Adultos**. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2004, Rio de Janeiro, 2004.

BARBOSA, Ana Mae T.B. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1997. BRASIL.

BARBOSA, Ana Mae . **Arte na escola ontem e hoje**. *Presença Pedagógica*, v. 1, p. 5-10, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. v. 1. 353 p.

BARBOSA, Ana Mae . **John Dewey e o ensino da Arte**. 3ª. ed. . S.Paulo:: Editora Cortez, 2001. v. 2500. 198 p.

BARBOSA, Ana Mae . **Arte/Educação: Leitura No Subsolo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 199 p.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 5ª a 8ª série. SEF. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental. I Proposta Curricular para o Segundo Segmento**. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/ MEC.

FUSARI, Maria F. de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. Pátio. Ano V, nº 20 Fevereiro/Abril- 2002, p53 a 55.

MANZKE, José Fernando. **Propuesta curricular para La Educación de Jovenes y Adultos Campesinos em asentamientos de La Reforma Agrária**. São Luís/MA: EDUFMA, 2009,144p. II.

APÊNDICE B – Questionário destinado aos professores de Arte de EJA da Rede Municipal de Ensino de São Luís

Pesquisa sobre o currículo de Arte na EJA nas escolas municipais de São Luís
Rosifrance Candeira Machado – mestranda do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade/ UFMA rosifrancehomem@hotmail.com /88329702

Nome: _____

Formação: _____

Curso/IES- Graduação/habilitação: _____

Curso/IES- Pós-Graduação: _____

Escola (s) em que atua: _____

Tempo na rede municipal: _____

Tempo em que atua na EJA: _____

Tempo ministrando a disciplina Ensino de Arte: _____

Contratado() Efetivo ()

Carga-horária em sala de aula semanal: _____ Gosta de atuar na EJA: _____

Se sua formação não é específica em Arte, relate os motivos que levaram você a assumir a disciplina: _____

QUESTIONÁRIO

1-O que você leva em consideração para o planejamento de suas aulas de Arte na EJA?

- Seguir projetos e eventos elaborados junto à coordenação pedagógica da escola
- Contextualizar a partir de imagens de artistas ou de estilos de arte a partir da linha cronológica da História da arte
- Ofertar oficinas para desenvolvimento de práticas relacionadas aos estilos artísticos e/ou linguagens da Arte (dança, música, teatro e artes visuais)
- Enfocar a leitura de imagem a partir de obras das artes visuais
- Tratar de assuntos das diferentes linguagens artísticas (polivalência)
- Outra abordagem.

Qual? _____

2- Como você seleciona os conteúdos para as aulas de Arte?

- A partir do PPP, em parceria com outras disciplinas e a coordenação da Escola.
- Seguindo as sugestões do PCN Arte
- A partir do interesse dos alunos
- A partir do seu conhecimento
- Seguindo os eventos e projetos da escola
- Outra forma.

Descreva: _____

3- Em sua opinião, qual a maior problemática do Ensino de Arte da EJA enfrentada na Rede Municipal de Ensino de São Luís?

- Falta de espaço físico destinado à prática da disciplina
- Baixa carga horária da disciplina
- Pouca organização dos professores de Arte
- Não reconhecimento da disciplina no âmbito escolar
- Alunos desestimulados
- Formação dos professores(explique) _____
- Outros
- Descreva: _____

4- Numa proposta curricular em Arte na EJA, que conteúdos deveriam ser considerados?

Obrigada! Sua participação será importante para o resultado da pesquisa.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os professores de Arte

UFMA- Mestrado em Cultura e Sociedade

Rosifrance Candeira Machado

(Abordar o Termo consentimento livre e esclarecido)

Identificação:

Idade:

Formação:

Tempo de magistério:

Tempo em que atua na disciplina Ensino de Arte:

Sexo:

Escola em que ministra aula de Arte?

Carga horária semanal? Anual?

Qual a sua concepção de currículo?

Como acontecem as aulas de Arte? Qual (is) metodologia (s) você utiliza? Como você dá o ponto de partida para suas aulas?

Já participou da elaboração de alguma proposta curricular? Como foi o rumo da proposta curricular?

Que conteúdos você considera para as aulas de arte na EJA?

Qual a visão sobre os PCN Arte?

Qual o rumo do Ensino de Arte após a LDB em 1996, após 16 anos?

Como pensa o currículo de Arte?

A comunidade produz arte?

Como você se envolve com as demais disciplinas?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a Superintendência de EJA do município de São Luís

UFMA- Mestrado em Cultura e Sociedade

Rosifrance Candeira Machado

- Abordar o Termo consentimento livre e esclarecido

Identificação

Idade

Formação

Função

Tempo em que atua na função

Sexo

Quantas Escolas oferecem EJA?

Quantidade de professores?

Quantidade de professores de Arte?

Tipo de vínculo dos professores de Arte?

Quantos professores atuam sem formação na área?

Concepção de currículo?

Elaborou propostas curriculares? Como foi o rumo da proposta curricular?

Como a Superintendência pensa o currículo de Arte?

Como se encontra o estado atual da Proposta curricular em Arte para a EJA no município de São Luís?

Quem são os profissionais que participam da produção da Proposta curricular em Arte?

Qual a situação do Ensino de Arte após a LDB em 1996, após 16 anos?

Fale sobre sua experiência de EJA no município de São Luís.

APÊNDICE E – Pesquisa sobre o currículo de Arte na EJA nas escolas municipais de São Luís

Rosifrance Candeira Machado – mestranda do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade/ UFMA - rosifrancehomem@hotmail.com

Esquema para o aluno

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____

Ocupação (trabalha, estuda, trabalha e estuda.). _____

O que você acha da disciplina Ensino de Arte?

Que conteúdos de Arte você conhece?

Que conteúdos você gostaria de estudar nas aulas de Ensino de Arte?

Obrigada! Sua participação será importante para o resultado da pesquisa.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexão acerca da Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de São Luís – MA.

O objetivo da pesquisa é entender como se encontra o currículo de Arte na EJA- II segmento, nas escolas municipais de São Luís, como atuam os profissionais dessa área e que conteúdos estão sendo trabalhados em sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa que fará parte do estudo desenvolvido em uma dissertação de mestrado.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;

Direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante;

Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “**O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexão acerca da Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de São Luís – MA.**”.

Eu discuti com a pesquisadora Rosifrance Candeira Machado sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo.

São Luís, ___/___/ 2012.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pelo estudo

ANEXO A – Proposta Curricular de Arte: Texto elaborado por professores de Arte da SEMED/SAEJA

9. ARTES

9.1 APRESENTAÇÃO

Uma das formas de se perceber a existência do homem no mundo é por meio da **ARTE**.

A arte está presente no mundo desde que o homem se fez homem. Os desenhos feitos pelos homens das cavernas evidenciam sua presença desde os primórdios da civilização. Foi por meio de seu trabalho, como produção da existência humana, que houve modificação da natureza, e foram criados produtos culturais, e uma dessas realizações é a arte. A arte, como parte essencial da experiência humana, mostra como seres, mediante a imaginação, visão de homem, de mundo, experiências, sentimentos, conhecimento, dão forma às suas idéias, produzindo cultura.

A arte representa o elo entre a vida cotidiana das pessoas e os símbolos correlacionados, tanto para aquele que produz quanto para aquele que aprecia.

O homem faz sua história na comunhão com os outros homens, por isso a história é um processo que se dá na relação entre homens, os quais precisam uns dos outros para afirmar e reafirmar sua própria história. Nesse sentido, é por intermédio da comunicação e da intercomunicação que os homens se envolvem na compreensão do mundo, portanto faz-se homem histórico. Aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo, a entender seu contexto, localizar-se dentro do mundo e perceber e reivindicar seu papel de sujeito histórico e criativo.

Este processo histórico é chamado de **EDUCAÇÃO**, corporificada na unidade formada por teoria e prática que reside na e faz da educação um ato criador, através dos quais os homens transformam materiais em obras únicas e singulares.

Essa criação é que muda o estabelecido, que permite a transformação do sujeito e do meio social que o rodeia.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 5.692 de 11 de agosto de 1971 introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus, e em seu artigo 7º

diz que “Será obrigatório a inclusão de Educação Moral, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [..]”.

Embora incluída no currículo escolar através da lei, a Arte foi considerada “atividade educativa” e não disciplina considera-se ainda que muitos professores não estavam habilitados para ministrá-la havendo a necessidade de criar cursos de formação para professores em Arte.

A nova LDBEN 9394/96 surgiu a partir da necessidade de uma reformulação na organização educacional brasileira, refletindo novos paradigmas, reconhecendo a importância da arte: “O ensino de Arte, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26, parágrafo 2º).

O ensino de Arte na atualidade pressupõe um intenso diálogo do professor e dos alunos com o objeto artístico, reconhecido como produto da cultura e como método do conhecimento. A Arte é concebida como objeto de conhecimento fundamental ao desenvolvimento do indivíduo.

A presente proposta visa subsidiar os educadores da EJA de 5ª a 8ª séries e fundamenta-se em 7 eixos temáticos: mundo do trabalho; diversidade; meio ambiente; cultura; tecnologia; política e cidadania; saúde e sexualidade. É fruto da construção coletiva envolvendo vários profissionais da educação ao longo dos últimos quatro anos e é apresentada como sugestão didático-pedagógica que visa contribuir para a melhoria do ensino nas turmas da EJA.

9.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de qualquer teorização é preciso, primeiro, considerar que o ser humano realiza um trabalho em arte quando deseja comunicar algo que está além daquilo que poderia expressar com palavras. Não poderíamos descrever através da linguagem falada todas as impressões e sensações que temos ao criarmos uma imagem, um som, ou ao elaborarmos, cuidadosamente, um gesto. A arte cumpre seu papel de dar expressão aos sentimentos mais subjetivos de uma pessoa.

Em segundo lugar, e em consequência do que foi colocado, se a arte vem para dar forma a sensações e sentimentos subjetivos, o ser humano a realiza para poder comunicar esses conteúdos íntimos a seus pares e companheiros. O artista tem a

necessidade de compartilhar suas vivências e sentimentos com a sociedade e, através da arte, busca meios para fazê-lo.

Portanto, ao refletirmos sobre a função da arte para a humanidade, concluímos que ela é, antes de tudo, uma linguagem (pois deseja um modo de comunicação) que busca através de determinadas estratégias e códigos (sintaxe) comunicar uma experiência da vida humana (semântica).

A Arte na educação tem o papel fundamental de desenvolver os aspectos físicos, motor, emocional e perceptivo, ampliando, com isso, os processos criativos que levarão o aluno a descobrir sua capacidade investigativa.

O ato de criar, de se expressar, inerente a todo ser humano, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, estimulando a imaginação, a liberdade para sentir e pensar criativamente na sua própria história.

O trabalho com a arte possibilita traçar um percurso de criação e construção individual, que envolve a observação, apreciação, escolha, reflexão e produção.

Os alunos têm acesso à expressão artística de diferentes produtores, através da televisão, dos grafites expressos nos muros, nos artefatos ligados a festas populares, nas construções, nos livros, revistas, jornais entre outros.

Considerando a leitura de mundo, o trabalho com arte deve oferecer um espaço privilegiado para o cotidiano em sala de aula. Apreciação de quadros de artistas em suas diversas fases deve ser fonte de inspiração para as produções coletivas e individuais.

Conhecendo um pouco da cultura de outros povos, os alunos poderão compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, podendo criar um campo de sentido para a valorização do que lhes é próprio, favorecendo abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.

É importante também que os alunos saibam o sentido do fazer artístico em suas experiências, como desenhar, cantar e dramatizar, não se tratando apenas de um momento de distração ou lazer, mais de enriquecimento cultural, pois, sua trajetória lhes propicia conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo.

A Arte apresenta-se como uma possibilidade de criar outro espaço de transformação da realidade, de criar outra realidade tal qual se apresenta, é também concebida como objeto de conhecimento que guarda suas particularidades e similaridades

com as outras áreas, tendo em comum com a ciência o fato de resultar da “ação criadora do homem” na busca de atender a sua necessidade de significação da vida, juntamente com “[...] as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, que formam o conjunto das manifestações simbólicas da humanidade” (BRASIL, 1997, p. 16).

O conhecimento da Arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente. A Arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprender limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos a sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

O trabalho de arte na escola deve acontecer através da sensibilização do processo artístico, onde o educador promova situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno o conhecimento voltado a uma percepção ativa, crítica em relação à realidade humano-social e da apropriação do conhecimento artístico. A proposta tem como função levar o aluno à apropriação desse conhecimento artístico, contextualizando-o, dando um significado à arte dentro de um processo criador que transforma o real, produzindo novas maneiras de ver e sentir o mundo (BRASIL, 2002, p. 150).

O aluno da EJA precisa ter acesso a procedimentos artísticos variados, assim como diferentes materiais e instrumentos de arte, pois, desta forma terá oportunidade de conhecer, interagir e produzir artisticamente através desses recursos, executando trabalhos, apreciando e fazendo contextualizações em relação à produção cultural e histórica no tempo e espaço. (BARBOSA, 2003, p. 14).

Quando trabalhamos com educação em arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desejamos que nossos alunos consigam se expressar, utilizando-se de sintaxes (códigos) que possam ser reconhecidas por seus pares no contexto sócio-cultural em qual estão inseridos.

A partir dessas constatações podemos considerar outros objetivos, mais formais da expressão artística, como secundários. A contextualização histórica da arte ou as

questões específicas das técnicas artísticas (tais como estudo de cores, composição, forma, ritmo, melodia, harmonia, trabalho de corpo, improvisação, etc.), passam a ser necessárias na medida em que sirvam ao objetivo de dar expressão aos conteúdos internos trazidos pelos alunos.

Desse modo conseguimos que a aprendizagem de questões específicas pertinentes à disciplina, quando se fizer necessária, ganhe significado, já que os alunos estudarão as técnicas na medida em que houver uma necessidade real para a criação artística dos projetos deles.

Há uma importante observação a ser feita em relação à aprendizagem da Arte. A nomenclatura “Arte” refere-se a diferentes campos de expressão artística que têm em comum o fato de serem linguagens que buscam expressar os conteúdos subjetivos dos seres humanos (semântica, ou significado), ou seja, tem em comum o campo semântico, ou significativo (a arte ocupa-se de expressar aquilo que é significativo para cada um), mas são linguagens que diferem no campo lexical (estratégias, forma, técnicas, etc.). Desse modo é preciso ter claro que um grande músico não seria, necessariamente, um grande ator; um pintor histórico talvez jamais viesse a ser um pianista importante.

9.3 OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DA ARTE

- Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoais e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- Observar e identificar características de obras de diferentes artistas de época, com a ajuda do professor, e fazer comentários apreciativos;
- Possibilitar condições para que os alunos liberem suas tensões e alcancem maior equilíbrio emocional, aumentando seu grau de percepção visual acerca de detalhes de posições, de cores, semelhanças e diferenças;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte (artes visuais, dança, música, teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas;

- Compreender as Artes (Visuais, Música, Literatura, Dança etc.) como processos produzidos historicamente;
- Fazer distinção entre a arte e outros objetos culturais de entretenimento e decoração;
- Estabelecer relações entre as expressões artísticas e os valores éticos, morais, políticos etc. que elas veiculam;
- Interagir com os objetos artísticos como uma forma específica de manifestação cultural.
- Conhecer diferentes correntes das Artes Visuais, seus sentidos e efeitos;
- Conhecer os diferentes gêneros da Música e suas relações com as formas de ser na cultura;
- Conhecer as diferentes manifestações e gêneros da Literatura e perceber seus usos e realizações;
- Perceber a diferença da arte como manifestação de cultura e de individualidade e como objeto de comercialização e consumo;
- Estabelecer relações entre as diversas formas de expressão artísticas e os valores sociais, a política, a educação etc.
- Compreender a função social da arte como forma de conhecimento e de manifestação da cultura;
- Estabelecer conexões entre as modalidades artísticas e entre as artes e outros modos de manifestação do conhecimento humano;
- Estabelecer relações entre as Artes Visuais e História, Geografia, Política, Ciência etc.
- Vivenciar, pela recepção crítica e experimentação da arte (fotografar, desenhar, pintar, modelar, declamar, cantar, dançar, representar) as diferentes dimensões do ser humano;
- Desenvolver a observação e a criação, materializando-se em propostas de transformação e melhora da qualidade de vida;
- Experimentar a descoberta e a criação, articulando com a experiência, valorizando as produções da comunidade próxima e se relacionando com diferentes espaços e manifestações culturais.
- Refletir sobre a paisagem do meio em que vive, identificando as relações econômicas, políticas e sociais nela manifestadas;

- Compreender e vivenciar a sensibilização estética como processo de autoconhecimento, auto-afirmação e identificação com seus parceiros para a intervenção crítica na cultura e na sociedade de um modo geral;
- Relacionar as manifestações e produções artísticas com seu contexto cultural, espacial e temporal de criação.
- Problematizar os vínculos das Artes Visuais, a Música, a Literatura, o Teatro e Dança com a política, a história e a cultura;
- Entender os nexos entre as artes Visuais, a Música, a Literatura, o Teatro e Dança com a formação do indivíduo;
- Compreender o valor dos aparelhos culturais, tais como museus, bibliotecas, teatros, auditórios etc., na produção e divulgação da arte.

9.4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Não quero que a minha casa seja cercada de muros por todos os lados,
Nem que as minhas janelas sejam tapadas.
Quero que as culturas de todas as terras,
sejam sopradas para dentro da minha casa, o mais livremente possível.
Mas recuso-me a ser desapossado da minha por qualquer outra.

(Mahatma Gandhi)

A proposta metodológica das práticas pedagógicas da EJA considera os sete eixos temáticos propostos para a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação, os quais estão inter-relacionados, são eles: mundo do trabalho, diversidade, meio ambiente, cultura, tecnologia, política e cidadania e saúde e sexualidade.

Na disciplina de Arte, tem-se como um dos eixos de trabalho, a cultura, que deverá nortear a ação pedagógica, haja vista que dela emanam as manifestações artísticas humanas. Portanto, é necessário manter o foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re) construção de seus saberes.

Conforme analisa Sacristàn (1996, p. 34),

Ao falar de cultura e currículo na escolarização, é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os

termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externas à escola e o currículo a conteúdos e processos internos.

A cultura, entendida como prática de significação, não é estática e não se reduz à transmissão de significados fixos, mas é produção, criação e trabalho, sob uma perspectiva que favorece a compreensão do mundo social, tornando-o inteligível e dando-lhe um sentido.

Para Silva (2000b, p.12) “o currículo, como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das relações de poder”, pois é produzido nas interações sociais.

As relações entre cultura, conhecimento e currículo oportunizam uma proposta pedagógica estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade. Tal valorização propicia o exercício de sua função socializadora, promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando, e sua função antropológica, que considera e valoriza a produção humana ao longo da história.

O trabalho, outro eixo temático, ocupa a base das relações humanas desenvolvidas ao longo da vida. É fruto da atividade humana intencional que busca adaptar-se às necessidades de sobrevivência. Para Andery (1998), a interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação. A criação de instrumentos, a formulação de idéias e formas específicas de elaborá-las são características identificadas como eminentemente humanas. Assim, a sociedade se organiza de forma a produzir bens necessários à vida humana, uma vez que as relações de trabalho e a forma de dividi-lo e de organizá-lo compõem sua base material.

Nesse contexto, compreender que o educando da EJA se relaciona com o mundo do trabalho e que por meio dele busca melhorar sua qualidade de vida e ter acesso aos bens produzidos pela humanidade significa contemplar, na organização curricular, discussões relevantes sobre a função do trabalho e suas relações com a produção de saberes.

Além dos já citados, a escola deve ter como princípio metodológico outros eixos norteadores que consistem em valorizar os diferentes saberes necessários à aprendizagem do educando da EJA. Assim, devem ser considerados os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características, como aquelas típicas dos movimentos sociais, das comunidades indígenas, dos educandos privados

de liberdade, das comunidades ribeirinhas, dos portadores de necessidades especiais, dos trabalhadores sazonais.

Considerando os eixos temáticos que fundamentam a Proposta Curricular da EJA, as orientações metodológicas estão direcionadas para um currículo do tipo disciplinar, que não deve ser entendido como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares. O currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.

Historicamente, a sociedade humana produziu inúmeros saberes, desenvolveu formas diferenciadas de organização das relações de trabalho, inventou técnicas e meios para a produção de sua base econômica, bem como construiu uma profícua gama de elementos simbólicos para significar toda a cultura produzida ao longo de sua trajetória.

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não-científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio – os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica.

Para que a escola possa reorganizar o conhecimento originário na cultura vivida e dar significado ao conhecimento escolar, o ponto de partida deve ser a experiência dos sujeitos envolvidos. Conforme Freire (1996, p. 38) a educação emancipatória valoriza o “saber de experiência feito”, o saber popular, e parte dele para a construção de um saber que ajude homens e mulheres na formação de sua consciência política.

A socialização do conhecimento, por meio da escolarização, passa a ser um desafio curricular frente à seleção da cultura, uma vez que se pretende oferecer aos educandos saberes que lhes permitirão uma participação mais consciente e crítica na sociedade. Quais saberes favorecem tal leitura ampliada? Esta passa a ser a pergunta central ao currículo e a que se desdobra na questão dos critérios para a seleção da cultura, no interior do currículo da Educação de Jovens e Adultos. É necessário construir uma escola que valorize a cultura de referência de seus educandos.

- **O primeiro critério** para selecionar os conteúdos e as práticas educativas é dar relevância aos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente, evidenciando a importância dos saberes mediatizados pela escola e, ao mesmo tempo, avaliar sobre as possibilidades dos saberes transpostos didaticamente para as situações escolares repercutirem no contexto social mais amplo, uma vez que é próprio do processo educativo reelaborar, de modo singular, o saber já constituído.

- **O segundo critério** para a seleção dos saberes e das práticas pedagógicas tem a ver com os processos de ensino e aprendizagem, mediatizados pela ação docente junto aos educandos. Tais processos devem enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes docentes e discentes na busca de conteúdos significativos. A atividade escolar possui maior valor pedagógico se estiver associada ao pensamento reflexivo. O educador deve perceber o que o educando sabe e o que precisa saber, conhecendo-o no conjunto: profissão, religião, desejos, anseios, características e ideologias, por meio do diálogo e da observação permanentes.

- **O terceiro critério** refere-se à organização do processo ensino-aprendizagem, dando ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes. Estas devem estar fundamentadas em valores éticos, favorecer o acesso às diversas manifestações culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social, além de privilegiar uma diversidade de ações (experiências, projetos etc.) integradas entre as disciplinas escolares, a partir de um quadro conceitual (categorias, idéias etc.) e um quadro instrumental (aula expositiva, pesquisa etc.), a fim de tornar vivos e significativos os conteúdos selecionados.

- **O quarto critério** para a seleção de conteúdos e práticas refere-se às possibilidades de articular singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos. Os conteúdos selecionados devem refletir os amplos aspectos da cultura, tanto do passado quanto do presente, assim como as possibilidades futuras, identificando mudanças e permanências inerentes ao processo de conhecimento na sua relação com o contexto social.

Considera-se que tais conteúdos são essenciais porque transcendem o contexto particular dos educandos e lhes assegura acesso ao conhecimento em termos políticos,

econômicos, científicos, ético-sociais, dentre outros, o que contribui para a formação da consciência histórica e política dos educandos.

Nessa forma de organização curricular, as metodologias são um meio e não um fim para se efetivar o processo educativo. É preciso que essas práticas metodológicas sejam flexíveis, com procedimentos que possam ser alterados, adaptados às especificidades da comunidade escolar.

Para Freire (1996), a necessidade de uma pedagogia libertadora implica superar uma tradição pedagógica mecanicista e apolítica do processo de conhecimento na escola, uma vez que percebe e valoriza as diversidades culturais dos educandos como parte integrante do processo educativo.

A atuação do educador da EJA é fundamental para que os educandos percebam que o conhecimento tem a ver com o seu contexto de vida, que é repleto de significação. Os docentes se comprometem, assim, com uma metodologia de ensino que favorece uma relação dialética entre sujeito-realidade-sujeito. Se esta relação dialética com o conhecimento for de fato significativa, então as metodologias escolhidas foram adequadas.

Desse modo, é possível perceber que as metodologias de ensino, relativas à atividade docente e ao modo de organização/estruturação do currículo prescrito, desempenham importante papel para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Nas considerações ora apresentadas, propõe-se a organização didático pedagógico próprio para esta modalidade de ensino da Educação Básica, que propicie condições adequadas para a satisfação das necessidades de aprendizagem dos educandos nas suas especificidades, tendo em vista que a seleção de conteúdos e as respectivas metodologias para o seu desenvolvimento representam um ato político, pedagógico e social.

O que um professor de EJA precisa saber

Sonia Couto, coordenadora do Instituto Paulo Freire, lista algumas práticas essenciais ao profissional que trabalha com Educação de Jovens e Adultos:

- Valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos.
- Dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público.

- Perguntar o que os educandos sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem mesmo sem se dar conta disso.
- Compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania.
- Ensinar com o respeito e compromisso.
- Despir-se de todo e qualquer preconceito.
- Acreditar que o ato de ensinar é o primeiro passo para toda e qualquer mudança, por isso deve ser realizado em sua concretude.
- Lembrar-se que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 25).

Com relação à introdução da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo através da Lei 10639/2003, esta deve contribuir e possibilitar a articulação de diferentes diálogos e nuances de uma mesma cultura que se construiu conjuntamente, apesar de tentar sufocar as relações culturais construídas entre brancos e negros. Assim, nossa identidade e cultura expressam a matriz africana, mesmo que indiretamente, pois carregamos sua estética musical, artística, sua religiosidade, seus sabores. Isto posto, a temática permite-nos articular as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, cabendo, portanto, articular a diversidade cultural brasileira sob o enfoque de atitudes não discriminatórias. Para tanto, o educador de Arte pode facilitar o processo de aprendizagem propiciando ao educando a articulação das diferentes áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

A proposta de Artes para a EJA enquanto princípio metodológico priorizou uma seqüência didática organizada a partir de três momentos:

- **Primeiro Momento:** Problematização inicial

Serão apresentadas questões e/ou situações para a discussão com os educandos. Sua função, mais do que simples motivação para se introduzir um conteúdo específico, é fazer a ligação desse conteúdo com situações reais que os alunos conhecem e já vivenciam, porém não dispõem de conhecimentos científicos suficientes para interpretar total ou corretamente.

A problematização poderá permitir que o educando tenha necessidade de adquirir outros conhecimentos que ainda não domina, ou seja, coloca-se para ele um problema para ser resolvido. Eis porque as questões e situações devem ser problematizadas. Esse momento, caracterizando pela compreensão e apreensão da posição dos educandos frente ao assunto, é desejável que a postura do educador seja mais de questionar e lançar dúvidas, do que responder e fornecer explicações.

- Segundo Momento: Organização do conhecimento

Neste momento, o conhecimento necessário para a compreensão do tema e da problematização inicial, será sistematicamente estudado sob a orientação do educador. Serão desenvolvidos definições, conceitos e relações. O conteúdo é planejado para que o aluno aprenda de um lado a perceber a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados e, de outro, a comparar esse conhecimento como seu, para usá-lo sabendo interpretar os fenômenos e situações.

- Terceiro Momento: Aplicação do conhecimento

Destina-se a aplicabilidade do conhecimento que vem sendo construído pelo educando, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinam o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento.

4.1 Sugestões de Atividades

- Dramatizações;
- Elaboração e exposição de cartazes;
- Histórias em quadrinhos;
- Representação através de desenhos, pinturas e/ou escultura;
- Atividades de expressão corporal;
- Montagem de peças envolvendo cenários, criação de roteiros, personagens, figurino;
- Jogos de improvisação;
- Painéis;
- Pesquisas;
- Coreografias;

- Mímicas;
- Leitura de imagens
- Músicas, paródias;
- Charges;
- Projetos;
- Visitas a Museus, Centro Histórico, etc.;

Sugestões de Filmes:

- FRIDA KHALO
- POLLOCK
- OS AMORES DE PICASSO
- SHAKESPEARE APAIXONADO
- ROMEU E JULIETA

Sugestões para fazer uma boa leitura de filmes / DVD:

Filmes/vídeo são “textos”, tecem significados, montando para nossa compreensão um todo significativo. Em função disso, merecem ser lidos. O fato de gostarmos ou não de um filme/vídeo não interfere em sua significação, apenas revela-se algo sobre a relação entre o nosso gosto e o que o filme/vídeo apresenta para nós.

Para ler bem um filme/vídeo, você deverá observar atentamente:

1. As intenções da direção e o pano de fundo sociopolítico:

- É possível perceber o estilo do diretor por meio do filme/vídeo?
- É uma história real? É uma fantasia? De que maneira se mostra isso?

2. O conteúdo:

- O filme/vídeo denuncia algo? O quê?
- Identifique as cenas/imagens/diálogos que comprovam essas idéias.
- De que maneira estão relacionados o conteúdo do filme/vídeo e o tema que você está trabalhando nas aulas de Ética?
- Esse filme/vídeo impacta mais o seu pensamento, o seu sentimento, ou os dois? Por quê?

3. A qualidade

- É um bom filme/vídeo? Por quê?
- Identifique os elementos que justificam seu julgamento: imagens, atores, enredo/roteiro, ritmo, trilha sonora, figurino, etc.
- Identifique o estilo – comédia, drama, ficção científica, ação, suspense, terror, etc. Dentro do estilo, é um bom filme/vídeo? Por quê?

4. Sua interação com o filme:

- Foi prazeroso assistir ao filme/vídeo? Por quê?
- Pode-se dizer que ele lhe trouxe contribuições? De que tipo?
- Que elementos facilitam e que elementos dificultam sua interação com o filme/vídeo? Por quê?

9.5 CONTEÚDOS DA ÁREA A PARTIR DOS EIXOS TEMÁTICOS

MUNDO DO TRABALHO

As relações existentes entre os homens em sociedade podem ser analisadas a partir das relações de trabalho e consumo. Portanto, deve-se fazer uma análise do trabalho e do consumo na atualidade, explicitar as relações sociais nos quais se produzem as necessidades, os desejos e os produtos e serviços que irão satisfazê-los.

O suporte de Arte para o tratamento do tema é essencial, tanto pela análise de diferentes produções artísticas que o tratam e retratam, como utilizando diferentes linguagens para que os alunos possam expressar suas idéias.

FORMA DE EXPRESSÃO

Artes da Fibra

Procedimentos de produção com fibra

- Tecelagem
- Cestaria
- Papel artesanal

CONTEÚDO

- Materiais e suportes

- Reciclagem
- Aspectos históricos, socioculturais e econômicos relacionados às artes da fibra

FORMA DE EXPRESSÃO

Fotografia

Câmera fotográfica:

- Funcionamento / uso / cuidados

Procedimentos básicos:

- Enquadramento
- Foco
- Luz
- Contraste
- Cor

CONTEÚDO

Laboratório:

- Revelação
- Ampliação
- Efeitos especiais

Fotografia digital

Aspectos históricos e socioculturais relacionados à fotografia

FORMA DE EXPRESSÃO

Música

CONTEÚDO

História da música

Elementos da linguagem:

- Som
- Altura
- Intensidade
- Timbre
- Melodia
- Harmonia
- Duração
- Silêncio
- Ritmo
- Textura
- Dinâmica

Escrita musical:

- Notação convencional
- Não-convencional

Prática musical:

- Arranjo
- Interpretação
- Composição
- Repertório
- Apreciação

Instrumentos musicais acústicos e eletrônicos:

- Corda
- Sopro
- Percussão

Tipos de composição segundo a origem e a função social:

- Música erudita
- Música popular
- Música folclórica
- Música publicitária
- Trilha sonora

Formas de interpretação e de espetáculos musicais:

- Ópera
- Música vocal
- Música instrumental
- Orquestra
 - ◆ Orquestra de câmara
 - ◆ Banda militar
 - ◆ Fanfarra
 - ◆ Banda pop

Música eletroacústica.

FORMA DE EXPRESSÃO

Dança

Expressão corporal

Expressão do movimento

Técnicas de concepções de dança

CONTEÚDO

- Gêneros de dança
- Intertextualidade
- História da dança

MEIO AMBIENTE

Ao longo da história o homem transformou-se pela modificação do meio-ambiente, criou cultura, estabeleceu relações econômicas, modos de comunicação com a natureza e com os outros.

É importante que o professor de Arte trabalhe com o objetivo de desenvolver, nos alunos, uma postura crítica diante da realidade de informações e valores veiculados pela mídia e daqueles trazidos de casa, apoiando-se nos seguintes conteúdos.

- Os ciclos da natureza;
- Sociedade e o meio-ambiente;
- Manejo e conservação ambiental;
- Conhecimento corporal: seu espaço, do colega e os diferentes movimentos (deslocamento, velocidade, locomoção, ritmo, etc.);
- Relações sociais e culturais: museus, exposições e feiras culturais, pontos turísticos, igrejas e outros;
- Apreciação e releitura de obras de diferentes artistas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história;

FORMA DE EXPRESSÃO

Teatro

CONTEÚDO

Literatura dramática

História do teatro

Estilos e gêneros teatrais

Elementos cênicos:

- Figurino
- Maquiagem
- Cenografia
- Adereços
- Sonoplastia

Expressão corporal:

- Postura

- Mímica
- Improvisação

Concepções de teatro

- Palco italiano
- Teatro de arena
- Teatro de rua
- Teatro de bonecos
- Teatro do invisível
- Musicais
- Circo

Personagens:

- Construção
- Interpretação

Montagem teatral:

- Interpretação
- Direção
- Produção
- Texto / Roteiro

Teorias de evolução do espetáculo

Manifestações populares maranhenses e suas influencias religiosas, raciais e étnicos.

Releitura de danças, cantigas, folguedos da cultura popular.

TECNOLOGIA

Neste eixo, os conteúdos trabalhados devem propiciar aos educandos reconhecerem que o mundo atual, exige das pessoas capacidades e qualificação para sua inserção, compreendendo e utilizando diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos e exercer sua cidadania.

O avanço tecnológico promove transformações, influenciando no comportamento social, alterando hábitos, maneiras de pensar, sentir e agir, proporcionando a comunicação entre as sociedades e o trabalho com artes configurara-se um grande aporte para o entendimento desta realidade.

FORMA DE EXPRESSÃO

Manifestações Contemporâneas

Principais manifestações:

- Happenings
- Body Art
- Arte ambiental
- Performance
- Instalação
- Arte digital
- Web Art

CONTEÚDO

Diálogo entre as linguagens na arte contemporânea:

- Intertextualidade
- Metalinguagem
- Interatividade

FORMA DE EXPRESSÃO

Cinema, Vídeo

História do cinema

Elementos da linguagem audiovisual

Produção digital

Vídeo / TV

Cinema

Cinema de Animação

CONTEÚDO

Gêneros e estilos

Aspectos históricos e socioculturais relacionados às artes audiovisuais

POLÍTICA E CIDADANIA

O eixo política e cidadania propiciam a formação de indivíduos conscientes de suas ações, capaz de se perceber como ser social e político que vive em um mundo repleto de regras necessária para um convívio harmonioso, compreendendo o conceito de justiça nas diferentes situações sociais em que está inserido, participando ativamente de forma crítica e criativa das decisões políticas, atuando de forma individual e coletiva. E o estudo e vivência das artes podem consubstanciar esta participação.

FORMA DE EXPRESSÃO

Artes Gráficas

Conhecimentos básico de desenho e pintura.

Técnicas e procedimentos de composição:

- Monotipia
- Xilografia
- Litografia
- Serigrafia
- Gravura em metal
- Gravação
- Impressão
- Materiais e Suportes

CONTEÚDO

Editoração:

- Letras
- Composição
- Diagramação
- Paginação
- Encadernação
- Ilustração

Computação Gráfica

Aspectos históricos socioculturais e econômicos relacionado às artes gráficas

SAÚDE E SEXUALIDADE

Não se pode compreender ou transformar a situação de um indivíduo ou de uma comunidade sem levar em conta que ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural. Portanto, o professor de Arte pode desenvolver atividades que motivem o aluno para adoção de estilos de vida saudáveis o desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, a produção de um ambiente saudável, o autocuidado e etc.

A orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Em Arte, podem ser feitos trabalhos a partir dos conteúdos em orientação sexual organizados em três blocos:

- Corpo: Matriz da Sexualidade;
- Relações de Gênero;
- Prevenção a Doenças Sexualmente Transmissíveis / AIDS.

FORMAS DE EXPRESSÃO:**Artes visuais****CONTEÚDO****Pintura, Desenho, Escultura**

História da Arte

Elementos de Estética

Conceitos de Arte

Função da Arte

Crítica de Arte

Elementos da Linguagem:

- Ponto
- Linha
- Plano
- Volume

Análise da imagem:

- Forma
- Massa
- Textura
- Luz / Sombra
- Cor
- Círculo Cromático
- Monocromia
- Valores e Matizes
- Proporção
- Ritmo
- Equilíbrio
- Expressividade
- Movimento
- Intensidade
- Forma e Contraforma
- Figura e Movimento
- Simetria e Assimetria
- Relação Espacial
- Tensão Espacial
- Espaço Bi e Tridimensional
- Contraste Claro / Escuro
- Materiais e Suportes

9.6 AVALIAÇÃO

Mudar a forma de avaliação pressupõe mudar também a relação ensino-aprendizagem e a relação educador-educando, tendo em vista que esta mudança, para muitos, pressupõe a perda de poder. Os educadores que ainda estão presos a essas concepções e usam a coerção, por meio da avaliação, confundem o silêncio e a submissão do educando com aprendizagem e reforçam a permanência de uma sociedade excludente e seletiva.

Vasconcelos (1993, p. 45) instiga a repensar o fazer pedagógico, ao afirmar que as “novas idéias abrem possibilidades de mudanças, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática”. Por isso, é preciso construir uma cultura avaliativa que propicie à escola questionar o seu papel e comprometer-se com a construção e socialização de um conhecimento emancipatório.

A avaliação é um meio e não um fim em si. É um processo contínuo, diagnóstico, dialético e deve ser tratada como integrante das relações de ensino-aprendizagem.

Para Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar o educador e o educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de estar na vida.

Na relação dialética presente na avaliação, o educando confronta-se com o objeto do conhecimento que o levará à participação ativa, valorizando o fazer e o refletir.

Nessa perspectiva, é necessário repensar os instrumentos de avaliação, reavaliá-los e ressignificá-los para que, de fato, possam atingir seus objetivos; ou seja, que tenham significado para o educando, que não exijam somente memorização ou conteúdo específico para uma prova, que sejam reflexivos, relacionais e compreensíveis.

Os saberes e a cultura do educando devem ser respeitados como ponto de partida real, realizando a avaliação a partir das experiências acumuladas e das transformações que marcaram o seu trajeto educativo. A avaliação será significativa se estiver voltada para a autonomia dos educandos.

A avaliação implica o coletivo da escola e possibilita a indicação de caminhos mais adequados e satisfatórios para a ação pedagógica. Em outras palavras, a avaliação não pode ser um mecanismo para classificar, excluir ou promover o aluno, mas um parâmetro da práxis pedagógica que toma os erros e os acertos como elementos sinalizadores para o seu replanejamento.

Dimensionada na compreensão de diferentes etapas e funções no processo ensino aprendizagem, a avaliação se constituirá em atividades cotidianas almejando que ao final de cada etapa o aluno consiga ampliar sua visão de mundo, a construção de sua identidade cultural, a valorização da pluralidade sócio cultural, da comunidade, bem como de outros povos e nações a partir dos critérios estabelecidos.

Avaliar deve constituir-se num processo centrado na totalidade da prática escolar, possibilitando ao aluno elaborar, processar, planejar e configurar-se a partir de atitudes, valores, comportamentos, aprofundando e solidificando seus conhecimentos de forma a desenvolver o senso crítico.

9.8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, Maria Amália. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC. 1998.

BARBOSA. A.M.T.B. **Teoria prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

Barbosa 2003

BOSI. Alfredo. **Reflexões sobre a arte** (Série Fundamentos). São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacional: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SESF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Ação Educativa**. Educação de Jovens e adultos. Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. Brasília: 1997.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

COLI, Jorge. **O que é arte?** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2000.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Freire (1996, p. 38)

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (organizadores). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo avaliar a aprendizagem? **Pátio, Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, ano III, n.12, fev./abr. 2000.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Pressupostos teóricos para o Ensino das Artes plásticas na escola brasileira**. São Paulo, 1990

OLIVEIRA, Ines Barbosa. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SACRISTÀN, José Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.34-56.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

VASCONCELOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. **Cadernos pedagógicos do Libertad**, n.3, São Paulo, Libertad, 14. ed., 1994.

ANEXO B – Lei do ensino noturno no Maranhão

LEI N. 920, DE 21 DE JULHO DE 1870
 Reformar o regulamento da instrução pública

O Dr. José da Silva Maya, vice-presidente da Província do Maranhão. Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléa Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a lei seguinte:

Art. 1º. O presidente da Província fica autorizado a reformar o regulamento da instrução pública, sob as seguintes bases:

§ 1º. O ensino primário é obrigatório, de conformidade com a legislação atual.

§ 2º. Serão criadas aulas noturnas de primeiras letras para os adultos nesta capital, nas cidades de Caxias, Alcântara, Viana e Itapecuru-mirim. Nas outras cidades e Vilas do interior e professor particular, que se dedicar a este nobre trabalho, receberá uma gratificação marcada pelo presidente da Província e sujeita à aprovação da Assembléa. Se for público o professor terá mais metade do seu ordenado, logo que apresente vinte discípulos pelo menos, recebendo desde já esta gratificação o professor público da Vila de São Bento, se continuar a sustentar a aula noturna, que foi o primeiro a estabelecer na Província.

Art. 2º. A permuta e transferência dos professores públicos não serão admitidas senão debaixo das condições seguintes:

§ 1º. Nenhum professor poderá permutar a sua cadeira, ou requerer transferência para outra senão depois de dez anos de efetivo exercício naquela, em que se acha provido e a que tenha precedido o competente concurso.

§ 2º. Se a transferência ou permuta for para localidade mais importante por sua população e civilização, o prazo estabelecido no parágrafo antecedente será de quinze anos, feito o exame das matérias, em que ainda não tiver sido examinado, sendo preferido o professor aos mais concorrentes em igualdade de circunstâncias.

Art. 3º. Fica extinta a taxa de dez mil réis por cada matéria que se prepuser ensinar o professor particular e por conseguinte sem vigor a portaria da presidência de 16 de janeiro de 1857, fundada no artigo 98 da resolução de 2 de fevereiro de 1855 e no § 28 da lei Provincial nº. 404.

Art. 4º. A taxa de seis mil réis pelo título de licença a professor particular para ensinar quaisquer matérias fixadas pela portaria de 26 de junho de 1861, é elevada a dez mil réis.

Art. 5º. O presidente da Província mandará anualmente, ou quando lhe parecer conveniente inspecionar as aulas públicas e particulares do interior da Província. O encarregado desta comissão perceberá uma gratificação que lhe marcar o governo.

Art. 6º. Fica revogado o § 2º. do art. 1º. da lei nº. 611 de 23 de setembro de 1861.

Art. 7º. Os atuais substitutos do Liceu terão apenas preferência no provimento dos lugares de lentes catedráticos em igualdade de circunstâncias com as demais concorrentes ao professorado.