

ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EDUCATION OF ART IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Kelber Ruhena Abrao 1
Rosimara Cunha Noleto 2

Resumo: No presente trabalho abordamos o modo em que a arte está inserida na Educação de Jovens e Adultos, considerando o processo de ensino e de aprendizagem, no qual são mostradas características relevantes sobre a estruturação da Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional brasileiro, como também discutimos os primeiros ares artísticos brasileiros que se faz desde a arte rupestre, evoluindo para mais sofisticada arte moderna. Há um destaque importante, no qual o ensino da arte na escola permite o desenvolvimento a partir de elementos trazidos da própria experiência do aluno, no tocante o professor age como mero facilitador deste processo, uma vez que a arte permite o fazer, ler e contextualizar. Para as discussões empregamos a pesquisa bibliográfica, no qual foram utilizados livros e artigos, bem como documentos oficiais nacionais.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos, Arte, Ensino.

Abstract: In the present work we discuss the way in which art is inserted in the Education of Young and Adults, considering the process of teaching and learning, in which are shown relevant characteristics on the structure of Youth and Adult Education in the Brazilian educational scene, as well as we discussed the first Brazilian artistic ares, which is done from rock art, evolving to more sophisticated modern art. There is an important emphasis in which the teaching of art in the school allows the development from elements brought from the student's own experience, as far as the teacher acts as a mere facilitator of this process, since art allows to do, to read and to contextualize. For the discussions, bibliographical research was used, in which books and articles were used, as well as official national documents.

Keywords: Youth and Adult Education, Art, Teaching.

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. 1
E-mail: maraads1@hotmail.com

Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Bolsista 2
Produtividade em Pesquisa. E-mail: Kelberabrao@gmail.com

Introdução

O presente artigo tem por finalidade apresentar, o ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos, no qual questionamos a forma que se configura o ensino da Arte nesta modalidade de ensino, avaliando o processo de ensino e de aprendizagem desta disciplina nesta etapa, conforme as orientações da proposta curricular. Além disso, buscamos conhecer as principais características que marcam a estruturação da Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional brasileiro. Ao passo que discutimos a arte como forma de linguagem capaz de impulsionar o desenvolvimento cognitivo de estudantes, bem como o papel do professor como um facilitador do ensino da arte para estudantes frequentadores da EJA.

Primeiramente abordamos um breve histórico de como iniciou o processo da EJA no Brasil, em seguida fazemos um preâmbulo a respeito das primeiras manifestações das artes brasileiras. A partir desse momento, iniciamos a fundamentação a respeito do Ensino da Arte na EJA. Sabemos que esta modalidade de ensino foi criada com propósito de receber sujeitos que, por algum motivo, não puderam ingressar a escola no período certo e o ensino da disciplina de arte vem a somar e contribuir para formação do aluno, pois o ensino da arte é essencial para edificação humana, logo possibilita o individuo a se tornar crítico- reflexivo e autoconfiante (ARAÚJO, OLIVEIRA 2015).

As experiências que os alunos da EJA trazem consigo proporcionam o enriquecimento do trabalho educativo, possibilita o desenvolvimento da percepção e imaginação, aponta novos caminhos estimulando a inteligência contribuindo para a formação da personalidade e, também, formação de artistas. Desta forma é importante que a escola valorize os saberes pré existentes do aluno.

Nesse sentido, compreendendo que o ensino da arte é obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma que busco entender a maneira pela qual acontece o processo de ensino aprendizagem na EJA. Se tanto o professor quanto o aluno buscam interesse pela disciplina, que é tão importante quanto as demais e que em alguns momentos se torna insignificante devido entender que é uma disciplina para descanso e como consequência acaba levando a para falta de estímulo e contribuindo para evasão escolar. Nessa perspectiva, este estudo visa contribuir para que nós –pedagogos – tenhamos ciência de que a arte é muito mais do que uma simples pintura ou um desenho. A arte se destaca nas linguagens artísticas e o seu processo é tão relevante quanto às demais disciplinas. O ensino da arte na EJA torna os alunos críticos, reflexivos e seguros de si, como também ajuda a estimular artistas a expressarem seus sentimentos. (ARAÚJO, OLIVEIRA 2015)

Para o assunto abordado, o pedagogo é o especialista responsável á instigar os alunos vivenciarem e praticarem a arte na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, na Educação de Jovens e Adultos, pois permitirá o aluno adquirir recompensas significantes que levarão para toda vida.

Este artigo emerge de um trabalho realizado em uma disciplina enquanto estudantes do curso de Pedagogia, no qual nos envolvemos profundamente no tema de Educação de Jovens e Adultos e, a partir deste, optamos por ampliar os conhecimentos que contribuirão para a nossa formação continuada. A metodologia utilizada no respectivo trabalho foi pesquisa bibliográfica, no qual serão utilizados livros e artigos, bem como documentos oficiais nacionais.

No segundo momento, após esta introdução, relato um pouco da EJA no cenário histórico brasileiro, perpassando pelo período colonial até a atualidade, no qual os movimentos iam sempre ganhando força, para que o adulto também pudesse adquirir conhecimentos e diminuindo o índice de analfabetismo em nosso país.

Na sequência, trabalho a arte como linguagem, na qual apresento a História da Arte no Brasil, o quanto evoluiu com o passar do tempo e hoje, depois de lutas dos arte/educadores, é uma disciplina do currículo escolar tão importante quanto as demais, do qual permite o aluno à desenvolver suas habilidades através das linguagens artísticas tendo a escolar como mediadora desse processo. Abordo também as Diferentes Tendências e concepções de ensino da arte, tendo em vista a característica de cada uma.

Posteriormente trabalho a Figura docente e suas interlocuções entre a Arte e a EJA apresentando a relevância da atuação do professor em instigar o aluno a adquirir diferentes conhecimentos por meio da arte, contudo preparando-os para a sociedade fato este enaltecido, a partir do momento em que o professor ouvi suas experiências e histórias.

Por fim, nota-se que todo movimento da EJA foi baseado e aprimorado para conquistar a autonomia do aluno e prepará-lo para novas experiências de leitura e escrita. E o ensino da arte, que também passou por diversos processos, até se tornar disciplina obrigatória, vem somar para que este processo de conhecimento seja ampliado, tendo o professor como facilitador, pois ao utilizar as diferentes linguagens irá potencializar a autonomia do sujeito que serão indivíduos ativos, produtivos e participativos na sociedade.

EJA no cenário histórico brasileiro

Primeiros ares educacionais no Brasil (1549-1749)

Conforme Galvão e Soares (2005), no período colonial que vai desde a chegada dos jesuítas, em 1549 até sua expulsão em 1759, estes foram os principais educadores da época. Tinham por o objetivo principal catequizar crianças com intuito de formar uma nova geração católica intensificando aos adultos. Estudos dos autores supracitados, apontam que os jesuítas aprenderam o tupi-guarani, linguagem indígena que ficou tão presente na interação entre padres e indígenas, porém em 1727, o uso da linguagem indígena ficou proibida no âmbito educacional, autoridades portuguesas exigiram apenas o uso do português. Além dos indígenas, os jesuítas também catequizaram e instruíram os escravos. As mulheres recebiam apenas ensino de boas maneiras e atividades domésticas.

Para Raimundo Aguiar (2001), a educação oferecida pelos jesuítas envolvia povos de diversas idades e culturas diferentes. Também enfatizava que os indígenas e africanos eram catequizados por dois motivos, primeiro para contribuir com a Igreja Católica a trazer novos integrantes e segundo transformar os indígenas e os africanos em pessoas dóceis. O autor aborda, ainda, que a aprendizagem dos indígenas, africanos e mestiços se dava no ambiente de trabalho, do qual gerava mão de obra aos colonos. O ensino da elite se fazia de forma segmentada, no qual se nota a dicotomia entre o trabalho da mão de obra e intelectual.

a oferta de uma educação moralizadora para a classe pobre e de uma educação instrutora para as classes ricas. Alunos adultos eram pertencentes as classes pobres e, portanto, a estes era oferecida apenas uma educação de caráter religioso, de fundo moralizador, enquanto para as classes ricas a educação buscava o oferecimento de instrução (PORCARO, 2011, p. 28 apud, ZAMPERETTI, NEVES, 2013, p. 33)

Sendo assim, percebe-se desigualdade de educação existente na época, no qual a classe elitizada era favorecida por ensino dos quais preparava o indivíduo a estudos superiores, enquanto as classes menos favorecidas recebiam educação que os instruíam para o trabalho e ainda instruções de caráter moralista (NEVES, 2013).

Período Pombalino (1759-1808)

Neste período Aguiar (2001) enfatiza a expulsão dos jesuítas pelos colonos devido aos conflitos de interesses econômicos. Os jesuítas possuíam o poder econômico e as atividades educativas estavam à mercê da ordem religiosa, contestando os interesses do país. Ainda para este autor, o marco deste período foi a educação secundária, em que era organizada em aulas régias, desorganizando o ensino praticado pelos jesuítas, exigindo a prática de novos métodos e livros.

A chegada da família Real Portuguesa (1808 a 1822), segundo Aguiar (2001), quando a Família Real Portuguesa chegou ao Brasil e foram estabelecidos cursos superiores nos estados da Bahia e Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco e anulados diversos decretos pombalinos, no qual diminuía a autonomia da colônia e reabria fábricas que estavam fechadas.

Vargas et al (ano) salientam a permanência da Educação primária ou elementar, a qual tinha por finalidade ensinar a ler e escrever. A partir disso, os alunos eram preparados para educação secundária e para assumir funções burocráticas.

No entanto, a educação de Adultos no Brasil Império (1822 a 1889), segundo a Constituição Imperial de 1824, instituía a todos os cidadãos a instrução primaria gratuita. Conforme Galvão e Soares (2005), o Ato Adicional de 1834, estabeleceu que as províncias ficariam responsáveis pela

instrução primária e secundária, e, também, pela formulação de políticas de instrução para jovens e adultos. Aguiar (2001) enfatiza que este era um meio utilizado pelo Governo Federal para não assumir a responsabilidade da educação.

Documentos da Instrução Pública demonstravam a forma que era realizada às aulas nas diversas províncias. Como, por exemplo, em Pernambuco, o qual o regimento das “Escolas de Instrução Primária,” abordavam a forma de funcionamento das instituições de ensino que recebiam alunos maiores de quinze anos. Estes determinavam que as aulas deveriam ser ministradas “nas escolas noturnas criadas pelo governo na capital e na sede de cada termo, nas escolas dominicais, na escola da Casa de Detenção para os presos e na aula dos cegos no Asylo de mendicidade” (GALVÃO e SOARES, 2005, p.260).

A Primeira República (1889-1930)

De acordo com Cunha (1999), o processo de industrialização no Brasil ocasionou uma branda valorização da Educação Jovens e Adultos. Tal fato ocorreu haja vista a finalidade por prepará-los para o mercado de trabalho e não para educação da cidadania.

Conforme Galvão e Soares (2005), observa-se que no início da década do século XX, ocorreram diversas mobilizações na sociedade, com intuito de alfabetizar adultos. Várias associações de distintos Estados se empenharam a favor da causa, sem qualquer vínculo político nacional e centralizada de educação. Por exemplo, a Fundação da Liga Brasileira contra o analfabetismo, em 1915. Outro exemplo aconteceu no Rio Grande do Norte, o método criado pelo promotor Público Abner de Britto denominado “desanalfabetizador”, lutava pelo fim do analfabetismo em curto prazo, no qual os indivíduos eram alfabetizados em sete lições, durante três dias (ibidem).

Gallo e Moraes (2005), ressaltam que os anarquistas foram grandes contribuintes para a educação do Brasil, no qual assumiram responsabilidade pela educação. Nesse período, criaram-se escolas associando estas aos sindicatos que culpavam a educação estatal por repreender a classe operária. Contudo, os sociais-democratas e os marxistas se restringiam em cobrar a educação do Estado.

Ainda para Gallo e Moraes (2005), os libertários se organizaram em movimentos que conduziam as lutas operárias as associações e a própria Confederação Operária Brasileira (COB), instituíram greves para melhoria de trabalho, ações que colocariam fim ao trabalho infantil dentre outras. Neste momento, perceberam a grande existência do analfabetismo entre a classe operária. Para possibilitar a compreensão da classe, os operários faziam a de jornais da sua classe em voz alta, assim eles entenderiam as estratégias de lutas.

Segundo Vargas (2011) era possível observar nos jornais a preocupação dos anarquistas em relação a educação do povo. Por isso, em 1895, foi criada a primeira escola pelo movimento operário brasileiro, conhecida como a Escola da Sociedade União Operária, em Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Neste período, que foi criada a escola, a Sociedade União Operária era cenário de lutas de diversos grupos, dentre estes estavam os sociais-democratas, principais líderes da instituição. Antonio Guedes Coutinho foi o principal líder e atuou como professor. Apesar da escola proporcionar uma educação para crianças, também oferecia aulas no período noturno para jovens e adultos. (IBIDEM).

Já na Era Vargas (1930-1945), conforme Piletti, (2008), em 1930, com Getúlio Vargas, no poder, criou-se o Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. Na Constituição de 1934, em conformidade com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ficou estabelecido “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos”. Ainda para este autor, o governo priorizou a reforma do ensino secundário e superior, devido valorizar o ensino das elites.

Conforme Gallo e Moraes (2005) no decorrer deste período foram realizadas algumas experiências de alfabetização de adultos, porém durante o Estado Novo (1937- 1945), Galvão e Soares (2005) afirmam que houve poucas ações relacionadas a educação de adultos. Foram fracas as ações educacionais destinadas para este tipo de aluno.

Os indivíduos não alfabetizados e que residiam no espaço urbano, tinham a experiência de leitura e a escrita. Desta forma, teve-se em Pernambuco, nas décadas de 30 e 40, no qual vendedores, nas feiras, realizavam leituras orais de folhetos de cordel. A partir das repetições

da leitura do folheto, o alfabetizando memorizava e reconhecia as palavras, desta forma iam se inserindo no processo de aprendizagem. Para muitos sujeitos, a experiência da carta, o ABC, se tornou frustrante, devido a rigidez existente na sala de aula. Além do mais, a necessidade de trabalhar os impediam de ir à escola, contribuindo para evasão e se auto representavam pela figura de “burro”. No interim disto, no exterior da escola, os adultos não alfabetizados deparavam com materiais escritos que se tornavam prazerosos (MENDONÇA e ABRÃO, 2015).

No Período Populista (1945-1964), a partir de 1940, devido à falta de políticas, percebeu-se um elevado número de analfabetismo no Brasil. Portanto, o governo teve a iniciativa de criar um fundo para alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO) visto que impunha à todos os países que fazem parte, a missão de educar os adultos (PORCARO, 2011).

Sendo assim, Di Pierro e Haddad (2000) destacam que a educação de adultos recebe um grande empurrão, pois em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário. Esta que presume o ensino Supletivo é aprovada. Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, através do governo brasileiro, coordenada pela Secretária de Educação. Portanto, nesse período, é considerado de fato que a educação de adultos é um problema de âmbito nacional (MENDONÇA e ABRÃO, 2015).

De acordo com Galvão et al (2011), a alfabetização dos adultos era realizada em três meses, em seguida completava com curso primário em dois períodos de sete meses. Logo após, o sujeito poderia realizar um curso profissionalizante. Ainda para estes autores, no final dos anos 50, a campanha recebeu críticas dos próprios participantes, no qual destacaram que os cursos deveriam ser organizados de forma que buscasse a realidade dos educandos, na perspectiva de que a educação seja uma construção e não uma mera transmissão de conhecimento. Nesse contexto, o adulto que não fosse alfabetizado, não deveria ser visto com ser ignorante e incapaz e sim como produtor de conhecimento (IBIDEM).

No mesmo período, novas campanhas foram surgindo, como Campanha Nacional de Educação Rural (1950) e Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo (1958), visto que esta última respondia as críticas da Campanha de 1947. Estas campanhas, assim como a anterior, duraram pouco tempo. A partir disso, surgiu juntamente com uma ação governamental, movimentos de educação e cultura popular inspirados no teórico Paulo Freire. Estes movimentos estiveram mais presentes na região Nordeste. Os analfabetos deste período não tinham direito de votar e estava presente na metade da população brasileira. Portanto o processo de alfabetização transformaria a realidade da sociedade (AGUIAR, 2001).

Para Galvão e Soares (2005), o processo de educação se instituiu de modo dialógico, para que o educando não se tornasse um mero recipiente de conhecimento. O educador escolhia algumas palavras geradoras, logo se desenvolvia um método de problematização da realidade e os meios de superá-los (FREIRE, 1979).

Durante a Ditadura Civil-Militar de acordo com Aguiar (2001), o movimento de alfabetização de adultos deste período é considerado “coisa de cunho ideológico”, resultando “coisa de esquerda”. Em decorrência o governo desarticula toda magnificência acumulada e ainda repreende os grupos exilando Paulo Freire (DI PIERRO 2000; HADDAD 2000).

Segundo Galvão e Soares (2005), a alfabetização estava limitada apenas em aprender a desenhar o nome. Em 1965, a partir de experiências realizadas nos Estados Unidos, o governo brasileiro realiza uma alfabetização de adultos para Cruzada do ABC, de caráter evangélico. Conforme Di Pierro (2000) e Haddad (2000), a educação de jovens e adultos deveria permanecer, pois era um importante mediador com a sociedade, visto ser necessária uma política de educação voltada para a população no qual manteria a imagem do país em desenvolvimento, considerando à comunidade internacional.

Nesse ponto, Aguiar (2001) destaca que através do Decreto de Nº 57.895/66 criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL atuava de maneira estrutural paralela e autônoma ao Ministério da Educação, reproduzia a campanha nacional, convocando toda a sociedade a participar da campanha e conquistando alfabetizadores sem muitas cobranças. (GALVÃO e SOARES 2005).

Para Vargas et al (ano) foi então que o MOBRAL instituiu parcerias com Comissões Municipais,

Secretarias de Educação, instituições privadas, com características confessionais ou não, e ainda outros órgãos governamentais. Ainda para estes, o modo com o MOBRAL, executava as ações educacionais, eram semelhantes as do movimento de Educação e Cultura Popular, em que se retirava a palavra geradora da realidade do educando para ensinar os padrões silábicos. Enfatizavam ainda que o MOBRAL, foi marcado por denúncias com isso criou-se uma Comissão Parlamentar de Inquéritos (CPI), esse fato ocorreu porque houve a necessidade de investigar a aplicação de recursos e explicar os falsos índices de analfabetismo. O movimento também recebeu críticas porque não garantia a continuidade dos estudos, sendo assim vários alfabetizados “esqueceram” o ler e escrever (MENDONÇA e ABRÃO, 2015).

De acordo com Porcaro (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, Nº 5692/71, mesmo restringindo o dever do Estado com Educação dos 7 aos 14 anos, prioriza a educação de adultos como direito a cidadania. Conforme este autor, o MOBRAL teve fim em 1985, pela Nova República e foi substituído pela Fundação Educar.

Para o período denominado Nova República, a Fundação Educar diferentemente do MOBRAL, pertencia ao Ministério da Educação. Esta não tinha envolvimento direto com alfabetização, mas atuava como órgão superior e acompanhava as instituições que recebiam verbas para executar seus problemas. A Constituição de 1988 estabeleceu o direito à educação a todos que não frequentaram ou concluíram o Ensino Fundamental. Em 1990, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar e esta não fora substituída. Sendo assim, o governo federal não participou da articulação da política nacional de alfabetização (GALVÃO e SOARES, 2005).

De acordo com os autores supracitados, em 1990 surgiu o Movimento de Alfabetização (MOVA), este relacionava o poder público e a sociedade civil. O movimento se desenvolveu como marca de “administrações populares”. Já em 1996, foi difundido o Programa de Alfabetização Solidária, no qual as universidades da região Sul e Sudeste monitoravam as atividades praticadas nas regiões Norte e Nordeste, trazendo agentes externos sem contexto. Outro programa existente foi “Adote um analfabeto” que sustentava a ideia de que o analfabeto era um ser incapaz (MENDONÇA e ABRÃO, 2015).

Di Pierro (2001), enfatiza, a existência de outros programas como, Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária, conduzido com apoio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, tendo como coordenador o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. O programa se desenvolveu através do apoio de ações governamentais das Universidades e dos Movimentos Sociais. Além destes, surgiu o Programa Plano Nacional de Formação do Trabalhador, destinado a formação profissional dos trabalhadores.

LDBEN e EJA- Histórico da Legislação no Brasil

Para Cruz e Vega (2013), no decorrer dos anos 90 aconteceram alguns atrasos em relação às políticas públicas destinada à EJA, com isso influenciou o conceito de educação básica promulgada na LDBEN. O objetivo da educação básica era priorizar o ensino para as crianças, já a Educação de Jovens e Adultos se destinava a alfabetização inicial, com objetivo de resgatar a escolaridade perdida, no qual

apresentar os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo da História da Educação Brasileira, tendo como ponto de partida a legislação que a regulamenta, remete-nos aos avanços, retrocessos e às transformações, traduzidos em um olhar atento a cada passo desse processo. A EJA se apresenta como um manifesto de lacunas no processo de escolarização regular e contempla diversas “práticas formais/informais relacionados à aquisição/ampliação de conhecimentos básicos de competências técnicas/profissionais ou habilidades socioculturais” (FRIEDRICH ET AL., 2010, P. 392 apud. CRUZ e VEGA (2013, p. 75).

Com base na afirmação acima, de um novo artigo especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 9394/96, mais especificamente o artigo 37, Título V, Capítulo II, Seção V, a

política educacional ganhou novo rumo, o qual:

Art. 37- “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A intenção estatal é a de extensão do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) aqueles que, por um motivo ou outro, não tiveram essa oportunidade, na idade certa BRASIL, 1996).

Para Cruz e Vega (2013), essa abordagem implica ser uma política de âmbito educacional, assim como também social. Logo permite aumentar o número de alfabetizados no Brasil. Essa modalidade de ensino ganha destaque depois do tratamento específico na LDB, no qual abrangeu diversas pessoas que se deparavam a margem da educação formal.

Arte como Linguagem

A História da arte no Brasil

Segundo as autoras Fuzari e Ferraz (2001), “A História da arte no Brasil”, traz uma relevante abordagem sobre o modo de estudar arte. Estudar arte não denota apenas em estudar períodos, fatos, estilos. Deve ir além, buscando compreender seu percurso, tendo em vista os problemas e soluções artísticos e estéticos que nela esta inserida, principalmente analisando os contextos, filosóficos, sociopolíticos e culturais que estão diante da sociedade. Sendo assim, para compreender a historia da Arte no Brasil é necessário, voltar ao passado cultural-artístico, e refletir sobre ele.

Arte Pré Histórica - Neste período, a arte era realizada através de representações simbólicas, encontrados em cerâmicas e rochas, por este motivo é conhecida por arte rupestre. No Brasil, as principais manifestações deste tipo de arte, foram encontradas nas regiões norte e nordeste. Os registros apontam a espécie humana masculino e feminina, serpentes, aves, astros, órgãos sexuais, pisadas de animais, cenas de caça, dança, combates, e ainda formas abstratas e geométricas. A arte rupestre manifestou-se, também, pelos povos indígenas brasileiros, que a utilizavam em sua cultura (FUZARI E FERRAZ, 2001).

Arte no Período Colonial - caracterizava-se pela influência da Igreja Católica, na qual suas construções eram baseadas neste tipo de arte. As primeiras igrejas construídas foram no período missionário, onde eram celebrados os cultos e evangelizações, a estrutura era rudimentar, sendo construídas pelos próprios padres. A primeira igreja brasileira é localizada na Bahia, denominada Nossa Senhora da Ajuda. Posteriormente, chegaram ao Brasil arquitetos e construtores que deram novas formas as igrejas em suas construções que antes tinham características europeias (FUZARI E FERRAZ, 2001).

No Período Barroco - a arquitetura toma novas formas. As igrejas deixam de ter as tradicionais características europeias e passam a apresentar caráter da região, tendo influências dos negros, indígenas e da mineração, tendo em vista a maneira de viver. Neste período, através do ciclo Rococó, apresentou diferentes mudanças na estrutura e formas das igrejas, os artistas utilizavam cor, luz, linhas, volumes, relacionando arquitetura, pintura e escultura, tornado uma arte deslumbrante (FUZARI E FERRAZ, 2001). Além disso, as autoras destacam que além das artes plásticas, o Brasil se destacou também em outros tipos de artes, como, por exemplo, a música que reflete a nossa formação social, na qual mostra a miscigenação de nosso país, influenciado pela cultura do homem branco, dos povos indígenas e dos negros.

No século XIX, conforme Fuzari e Ferraz (2001), surgiram novos intelectuais e artistas, que buscaram novos caminhos e temas atuais, destacando-se na pintura, arquitetura, escultura e mobiliário. Fato este que resultou na **Arte Moderna e Contemporânea** no Brasil, no qual se destacava a liberdade da criatividade e se agrega diferentes culturas. A Arte contemporânea reflete tanto nas artes visuais quanto em outras manifestações artísticas, tais como as musicais e audiovisuais que representavam as tendências artísticas mais elaboradas.

Neste contexto, a arte é um elemento da cultura humana, no qual, só o homem a produz. Por isso, que desde o início da história da humanidade, a arte é representada como prática de ensino e aprendizagem presente em todas as manifestações culturais.

O cenário do ensino de Artes no século XX e os primeiros anos de século XXI

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), abordam a história da educação na política brasileira até 1970, no qual esta caminhava para fortalecer o Estado. Políticas se integravam no âmbito educacional e se paramentavam de uma “forte motivação centralizada”, associados a discursos de construção nacional, na qual valores que engrandecem a “nação forte” fossem adaptadas às políticas.

As disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Músicas e Canto Orfeônico do século XX, se faziam presente nos programas da escola primária e secundárias, no qual o ensino tinha por base a escola tradicional (BRASIL, 1997). No período compreendido entre a década de 20 e a de 70, as escolas brasileiras sofreram diversas experiências no processo do ensino da Arte. Durante esse percurso histórico, a Lei Nº 4.024 (BRASIL, 1961), Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional, LDBEN, de 1961, estabeleciam a Educação Musical. Foi institucionalizada novas diretrizes para a política educacional, estas determinavam orientações para a reelaboração de propostas curricular da legislação anterior, porém Romanelli (1997 p. 81) destaca que, “na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de “antes”, apesar de considerarem que “a possibilidade dos Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas no currículo mínimo”, percebeu-se que em matéria de educação houve um certo avanço.

Em 1971, com a reforma da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971, p. 75), a matéria de arte foi incluída no currículo escolar, denominada Educação Artística, porém era entendida apenas como “atividade educativa” e não uma disciplina: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programas de saúde nos currículos plenos e estabelecidos de 1º e 2º graus”. Pode-se afirmar que a inclusão da Educação Artística no currículo escolar na LDBEN se tornou um avanço, não somente pelas características que alimenta esta prática considerada relevante para a formação dos indivíduos. Portanto essa alteração deu ênfase para repensar novas questões, principalmente para os professores da Educação Artística.

Depois desta Lei, os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes aplicadas, em que os conhecimentos específicos de suas linguagens eram trabalhados em sala, passaram a ser “Atividades Artísticas”, assim esclarece o parecer nº 540/77 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977, p. 25): “Não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.

Conforme a Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996, Art. 26,§ 2º) foi instituído o ensino da Arte como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Por mais que a lei tenha avançado, na atualidade, a escola e o sistema educativo enfrentam impasses que ultrapassam a dimensão da estrutura curricular e a dinâmica das metodologias de ensino. Desta forma é necessário que as políticas educacionais atuais sejam adequadas às questões sociais na escola (GOMES e NOGUEIRA, 2008). Nesse sentido, vale ressaltar que a Lei Nº 9.394 foi alterada pela Lei Nº 2.732 de 2008 (BRASIL 2008), aprovada em 21 de maio do mesmo ano, em que destaca ser obrigatório o ensino da Música na Educação Básica.

Barbosa (1999), enfatiza que durante todo caminho percorrido que vai desde o ensino dos jesuítas, no qual se valorizava as artes literárias e a inclusão das aulas de Desenho no currículo, depois da reforma educacional utilizada por Marques de Pombal, o ensino das artes nos dias atuais, é caracterizada por avanços tecnológicos, como, por exemplo, o uso do computador e informática educativa no ensino das aulas de artes, especialmente quando estão relacionadas às linguagens visuais. Portanto, para Gomes e Nogueira (2008) para que a trajetória do ensino da arte chegasse aonde chegou foi necessário que a legislação sofresse várias alterações na prática escolar. Sendo assim, é preciso notar se o ensino atual condiz com as orientações abordadas pelo PCN (BRASIL, 1997) e o direcionamento que os professores dão aos conteúdos expostos em sala de aula.

O ensino da Arte na Educação Escolar: as Diferentes Tendências e concepções de ensino.

No Brasil existem três grandes tendências conceituais sobre o ensino de arte, didaticamente pode ser classificado em Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte, Pós Modernista ou Pós-Moderno. A partir dessas tendências, foi possível encontrar diversas concepções do ensino desta. Na Tendência Pré-Modernista, encontra-se a concepção de Ensino da Arte como técnica. Já na tendência Modernista nota-se a concepção de Ensino da Arte como Expressão e ainda como atividade, já a tendência Pós-Modernista destaca a concepção de ensino de Arte como conhecimento (SILVA e ARAÚJO, 2010).

O Ensino de Arte como técnica

Conforme Silva e Araújo (2010), o ensino de Arte como técnica está relacionado à gênese da arte no Brasil, na qual o ensino da Arte se dava em oficinas de artesãos e tinha por finalidade catequizar os habitantes que aqui viviam, usando como práticas de ensino as técnicas artísticas. Para Silva e Araújo (2010) o ensino de Arte na Educação formal, tem sua origem a partir da criação da Academia Imperial de Belas Artes em 1816, quando chegou a Missão Artística Francesa, formada por reconhecidos nomes da Arte Europeia. A Missão Francesa tinha por base a orientação Neoclássica no qual se destacava pelo jeito de ensinar arte. Esta dominava toda atividade formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da copia de estampas em que obedecia uma série de regras rígidas (IBIDEM).

Ainda para Silva e Araújo (2010) os liberais e positivistas realizaram diversas reformas nas esferas sociais, com objetivo de concretizar o novo regime político brasileiro, por meio de transformações nas instituições, isso se deu a partir da abolição do trabalho escravo (1888) e com a Proclamação da República (1889). Nessa perspectiva, a educação brasileira teve outro rumo, pois acompanhou a nova política e era entendida como estratégia para realização de mudanças pelos liberais e positivistas (IBIDEM).

Já Barbosa (2002, p. 13) destaca que o ensino da arte desenvolveu um papel importante, devido ao ensino do desenho como linguagem da técnica e da ciência. “valorizadas como meio de redenção econômica do país e classe obreira, que engrossava suas fileiras com os recém libertos”.

Para Silva e Araújo (2010) os positivistas brasileiros se embasavam nos princípios filosóficos de Augusto Comte e acreditavam que a arte só era importante quando contribuía para o estudo da Ciência. Além disso, tinham a arte como verdadeira aliada para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção, tal fato era ensinado por meio do método positivo, do qual, depende do imaginário para observação (IBIDEM).

De acordo com Silva e Araújo (2010) abordam que no decorrer dos últimos quatro séculos, o ensino da arte se caracterizou somente na concepção de arte como técnica, embora esta visão não ficou limitada a este período, pois nos dias atuais é possível encontrar esta prática de ensino no campo escolar. Pode-se perceber que o ensino de arte como técnica esta baseado em dois caracteres, sendo o primeiro o processo de aprendizagem da arte este relacionado ao processo de preparar o sujeito para vida no trabalho. Já o segundo utiliza a arte como elemento didático-pedagógico, articulado ao ensino das principais disciplinas do currículo escolar como Matemática e Língua Portuguesa.

Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar no possui um fim em si mesmo, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados como ensino de arte propriamente dito (SILVA e ARAUJO, 2010 p. 05)”.

O ensino de Arte como expressão

Conforme Silva e Araújo (2010) a concepção de arte como expressão se baseia no Movimento das Escolinhas de Arte (MEA), realizada em uma prática de movimento de ensino de arte extraescolar, no qual submeteu fortes influências sobre o ensino da arte na escola. Tal fato ocorreu porque o MEA se constituiu como o primeiro e importante movimento que permitiu o processo das mudanças filosóficas e metodológicas da Arte/Educação (AZEVEDO, 2000). Silva e

Araujo (2010) ressaltam que o MEA também colaborou para formação inicial e continuada dos Arte-educadores de diversas regiões do Brasil.

Ainda para estes autores foi a partir de 1914, em São Paulo, que a pedagogia experimental foi implementada nos cursos de formação continuada dos professores, recebendo influências norte-americana e europeias. Neste período, o desenho infantil foi visto como expressão livre da criança, no qual representava um processo mental, apto de investigação e interpretação. Logo em seguida, esse processo passou a existir por todo o Brasil, nas reformas educacionais, com apoio de diversos professores paulistas (SILVA e ARAUJO, 2010).

De acordo com Silva e Araujo (2010), foi por meio de novos métodos embasados na valorização da expressão e da espontaneidade da criança, que os modernistas Mario de Andrade e Anita Mafaloti se destacaram por terem sido importantes na implantação de ideias da livre-expressão do ensino de arte para crianças. Conforme Barbosa (1975), a ideia da livre-expressão, teve origem no impressionismo, no qual a Arte na educação teve como principal objetivo fazer com que a criança expressasse seu sentimento, considerando a ideia de que a Arte não é ensinada, mas sim expressada.

Silva e Araujo (2010) ressaltam que em 1930, por meio da democratização política do Brasil, surge um novo movimento de renovação educacional, conhecido como “Escola Nova”. Baseado no pensamento filosófico de John Dewey, essa nova concepção pedagógica foi trazida para o Brasil pelos professores Nereu Sampaio e Ánisio Teixeira, contrapondo a pedagogia tradicional, defendendo um novo conceito de infância. Azevedo (2002), aborda que a criança era vista como um adulto em miniatura, porém em seu contexto deveria ser valorizada e respeitada, com seu modo de pensar e agir no meio em que vive, permitindo expressar sua maneira original, comunicando através de seu gesto-traço, seu gesto-teatral e seu gesto-sonora.

Em 1948, surgiu a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) os artistas plásticos Augusto Rodrigues, Hargaret Spencer e Lúcia Valentim foram os responsáveis por sua origem. Mais tarde, segundo Azevedo (2000), a EAB foi chamada por MEA, no qual formou 140 escolinhas por todo o Brasil e em Assunção no Paraguai, em Lisboa Portugal e duas na Argentina e outra em Rosário (SILVA e ARAUJO, 2010). Para estes o MEA tinha por objeto pedagógico educar por meio da arte, valorizando a arte da criança, tendo por base o desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. Essa proposta teve como criação a Arte/ Educadora, Noêmia Varela.

Azevedo (2000) aponta que a arte modernista também fazia jus as crianças com deficiência. Portanto, o objetivo da arte modernista era valorizar sua produção artística preservando a arte institucionalizada, realizada pelo adulto, visto que a arte deste não poderia servir como modelo para criança. Nesse sentido, o arte/educador deveria intervir o mínimo na arte da criança, pois a proposta do MEA era que a relação com a arte adulta deveria acontecer naturalmente, logo a principal característica do MEA era priorizar a originalidade do fazer artístico (IBIDEM).

O ensino da Arte como Atividade

Conforme Silva e Araujo (2010) p.9 “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”. A referida concepção de ensino foi estabelecida conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de Nº 5.690 publicado no dia 11 de agosto de 1971, tornando-se obrigatório o ensino de artes nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. No entanto a partir dessa Lei, denominou-se “Educação Artística”, o ensino de Arte no Brasil”.

Os mesmos autores, ainda ressaltam que por mais que tenha sido obrigatório o ensino da Arte na educação escolar, a Lei mencionada ao nomear os componentes do currículo, os dispôs em duas modalidades. 1- Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica); 2- Atividades (desenvolvimento de práticas e procedimento). Sendo assim, a missão da arte dentro do currículo escolar foi apenas de desempenhar a função de atividade, conforme citação abaixo:

Na realidade, a referida Lei, no campo do ensino da Arte, caracterizou-se com uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministrados por

professores de outras áreas, que não compreendiam o significado da Arte na Educação (SILVA e ARAÚJO, 2010 p.19).

Percebe-se que o ensino da arte nesse período, não tinha valor educacional acentuado. Cabe ressaltar que para estes autores, o ensino da arte como atividade teve um percurso curto, embora solidificou no ensino da mesma em práticas pedagógicas distintas, realizadas nas escolas, ainda nos dias atuais, como, por exemplo, cantar músicas da rotina escolar e ou o canto pelo canto; preparar apresentação artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; fazer a decoração da escola para festas cívicas e religiosas, entre outras, resumindo o papel do arte-educador como um mero entretendedor ou decorador do ambiente escolar (SILVA e ARAÚJO, 2010).

Portanto, convencido de que o ensino da arte se torna necessário o crescimento intelectual das novas gerações, os arte/educadores brasileiros lutaram politicamente a favor da permanência da arte no currículo escolar, idealizando a arte como campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processo de avaliação da aprendizagem, e não somente como ensino da arte como atividade (IBIDEM)

O Ensino da Arte como conhecimento

Silva e Araújo (2010) ressaltam que, oposto dos conceitos liberais, positivistas e modernistas, acredita-se no conceito da arte na educação destacando a própria arte, designada por Eisner (2002), como “essencialismo” no ensino da arte. Além disso, Rizzi (2002), aborda a corrente essencialista, ser a arte relevante por si próprio e não por ser instrumento com a finalidade de outro caráter. Por ser um experimento do qual proporciona anexação da experiência singular e isolada de cada indivíduo com a experiência da humanidade.

Para Rizzi (2002), interpretar a arte como campo de conhecimento, isto é, uma construção social, histórica e cultural é conduzir a arte para a supremacia do cognitivo. Nesse caminho, a concepção de arte também esta inerente à cognição como um dos fundamentos da expressão da razão, logo, a arte apresenta um conhecimento estruturador, do qual possibilita potencializar a cognição.

De acordo com Silva e Araújo (2010), a discussão mais atual sobre arte/educação fazendo referência ao desenvolvimento cognitivo, no qual Barbosa (2005), vem instituindo sempre em meio aos arte/educadores do Brasil. Esse pensamento faz refletir de modo diferente do ensino de arte no âmbito escolar, permitindo a transição do questionamento “como se ensina arte” para “como se aprende arte”. Portanto, esse questionamento busca por meio de estudos, explicações acerca desse processo de ensino/aprendizagem com relação aos conhecimentos de arte ressignificar alguns paradigmas pré-existentes em torno do tema.

Os mesmos autores reforçam, que o ensino da arte na educação se deu a partir da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, pois procuraram explicar sobre a presença da arte na educação na perspectiva do paradigma da cognição. Estes enfatizam ainda, que em 1980, com redemocratização do país, originou-se no âmbito nacional associações de Arte/Educadores e cursos de pós-graduação. Foi neste momento, então, que surgiram novos pensamentos a respeito do ensino de arte e também sobre o processo de ensino aprendizagem na escola. Já em 1988, foi publicado a Constituição brasileira, no qual logo se iniciaram as discussões a respeito da nova LDBEN.

O ensino de arte nas escolas que antes era obrigatório foi retirado. Nesse contexto os arte/educadores se organizaram em protesto, pois reconheciam a importância da arte como contribuinte para formação do aluno. A partir de então iniciou uma demorada luta política e conceitual dos arte/educadores para que a arte se tornasse uma disciplina obrigatória no currículo, com todas as características. Portanto, em 20 de dezembro de 1996, estes profissionais alcançaram a conquista de ser tornar obrigatório o ensino de arte para toda educação básica, conforme a publicação da nova LDBEN, de nº 9.394, na qual aproximadamente uma década depois se consagrou oficialmente o conceito de ensino de arte como conhecimento, deixando claro que o ensino da arte deve permitir o desenvolvimento cultural do aluno. No qual, diversos autores tais como Barbosa (1998), Richter (2002) e Efland (2005) perceberam que o conceito de ensino de arte, entendido como conhecimento, está fundamentado no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem

dos conhecimentos artísticos, assim como na perspectiva da interrelação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte (BRASIL, 1997).

Nessa abordagem Triangular, Barbosa (1998) menciona uma dupla triangulação, sendo que a primeira é de origem epistemológica ao determinar aos componentes do ensino/aprendizagem, no qual se pode encontrar três ações mentalmente e sensorialmente fundamentais que é: criação, isto é, o fazer artístico, leitura da obra de arte e contextualização. Já a segunda está voltada para a própria sistematização. Nesse sentido, para melhor compreender a Proposta Triangular, o mesmo autor salienta que esta é uma educação crítica do conhecimento, no qual o próprio aluno constrói o seu fazer e saber pedagógico, em que professor atua como mediador, um facilitador deste processo, tendo em vista o mundo visual e não um “educação bancária” muito questionada nos estudos Paulo Freire.

Barbosa (2000) defende que a concepção de arte como conhecimento procura valorizar o produto artístico, levando em consideração a arte como processo e produto para o contexto atual da Arte/Educação. Este se difere da concepção de ensino como técnica, pois esta valoriza o produto artístico fragmentando o processo. Difere também da concepção de ensino de arte como expressão, na qual esta supervaloriza o processo e pouco se importa como o produto estético. Nesse sentido para Silva e Araújo (2010) a concepção de ensino de arte como conhecimento, na atualidade, vem sendo abordada por distintos estudos, dando ênfase par ao desenvolvimento do ensino de are na educação escolar.

Ensino da Arte na Escola

Segundo Barbosa (2003), para dar sentido à arte é preciso ter ação do fazer, ler e contextualizar. Não se pode considerar arte, se não passar por esse caminho, ou seja, esta proposta ou abordagem triangular. Por isso é necessário incentivar as crianças desde os primeiros anos a se manifestarem artisticamente, haja vista que isto é um fator essencial no desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a produção de conhecimento e a capacidade intelectual estão ligadas a reflexões diferentes, como, por exemplo, criar condições de ensino-aprendizagem a partir da Proposta Triangular, no que garanti informações que levam as mudanças sociais.

No Brasil, a LDBEN Nº 9.394/96 no Artigo 26, inciso 2º, diz ser obrigatório o Ensino de Arte na Educação Básica, no qual abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, validando a Arte enquanto área curricular (BRASIL, 1996). Os PCN, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, volume 06, relativo à área Curricular Arte, enfatiza a educação em Arte como meio de desenvolver o pensamento artístico, possibilita uma relação entre indivíduos e o meio em que vivem, e, além disso, destaca a Arte como uma das possibilidades de valorização do ser humano através de diversos modos de manifestação (BRASIL, 1997).

Uma educação com arte deve possibilitar ao aluno à oportunidade de poder desenvolver sua potencialidade de criação, de produção, de execução de suas atividades e em todas as linguagens artística (artes visuais, dança, música e teatro). Nesse sentido, Nascimento (2012) enfatiza que a escola entra como ligação entre o que a sociedade dissemina e o anseio do aluno em poder desenvolver suas habilidades. Portanto, a escola deve ser dialógica, pois sabe-se que é um lugar de direitos e deveres, e ao mesmo tempo de reflexão da realidade. É também a dimensão social das manifestações artísticas, que estabelece importantes desempenhos do ensino da Arte, como difundido nos PCN. Dessa forma, o aluno compreende que existem culturas e criações distintas as dele. Esses fatores são essenciais, pois ajudam a entender melhor o outro e conviver com as diferenças. Sendo assim, interioriza uma consciência de preservação dos patrimônios culturais, ambientais quanto o respeito pela diversidade.

No entanto, a escola é um ambiente que deve promover e estimular o ensino da arte. Quando há ensino e prática desta os alunos interagem aos conteúdos e as novas experiências, possibilitando contribuir para o aprimoramento dos sentidos, desenvolvimento estético e valorização da arte no inabalável descobrimento do ser que esta se humanizando. Através da expressão artística, pode se também avaliar o desenvolvimento cognitivo, sentimentos, capacidade de criação desenvolvimento do raciocínio, imaginação, percepção e domínio motor (RICHTER, 2002).

A Figura Docente Como Ela é Integrada Entre Arte e EJA. Ensino da Arte na Educação de Jovens e Adultos

A escola tem sido um importante espaço para inclusão de jovens e adultos, que por algum motivo, não puderam dar início ou continuidade aos estudos na educação básica. Portanto a Educação de Jovens e Adultos propõe sanar as desigualdades sociais e a exclusão escolar, pois, sabe-se que na EJA há diversos tipos de alunos com idades, profissões e experiências de vida diferentes (MENDONÇA e ABRÃO, 2015).

Conforme Oliveira e Araújo (2015), o ensino da arte na EJA é um essencial instrumento para a democratização. Portanto, não se busca apenas o direito a uma educação com qualidade, como também o prestígio do jovem e do adulto como importantes sujeitos da educação. A partir disso, a educação torna-se necessária para o exercício da cidadania e para formação cultural e senso crítico do aluno, sendo no ambiente escolar que os jovens e adultos, através de suas experiências, irão se socializar e desenvolver suas habilidades, aprender novos conceitos e teorias que se eternizarão em suas vidas, visto que muitos alunos têm uma carga de experiências que poderão ser trocadas com os outros, possibilitando construir novos conhecimentos e oportunidade de produção e apreciação artística. Por menor que seja o tempo de permanência do jovem e adulto na escola, devido ter que conciliar trabalho e família, as aulas de arte podem ser oportunas para vivenciar, analisar, experimentar, criar e refletir, aumentando a dimensão do sensível (BARBOSA, 2005).

Na perspectiva da proposta triangular, fazer, ler e contextualizar propõe efetivamente construção do conhecimento em arte. “Conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado interpretado e operacionalizado através da Proposta triangular” (BARBOSA, 1998, p 38). Portanto compreendemos que arte é um elemento de diálogo e comunicação, em que o aluno da EJA pode expor suas ideias, sentimentos, e emoções, no qual, objetivada, será socializada e compartilhada entre os demais.

De acordo com Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Programa do Governo Federal implementado em todo o Brasil desde 2013, há uma alteração, no que diz a respeito da arte, dentre elas a concepção de Barbosa (2012), no qual aponta maior compromisso com a cultura e a história, o destaque na interrelação entre o fazer, leitura e contextualização histórica, social, antropológica, política, tecnológica e/ou estética da obra. Porém não se espera mais desenvolver a sensibilidade dos alunos por intermédio da arte, todavia pretende implicar positivamente no desenvolvimento cultural dos alunos por meio do ensino/aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e do Teatro (BRASIL, 2012).

A criatividade se desenvolve não somente por meio do fazer, como também pelas leituras e interpretações do campo da Arte em suas distintas linguagens. Ler Arte não implica em perguntar o que o artista quis dizer com sua produção, mas o que a produção quer nos dizer. Ensinar a arte na EJA direciona e proporciona aos jovens e adultos novos conhecimentos, preparando-os para o meio social. Sabe-se que a arte é essencialmente do ser humano, sendo dada por uma determinada época, contexto, cultura e sociedade, possuída de /valores, conceitos, emoções, significados e expressão do fato que o envolve (BRASIL, 2012).

Estimula a inteligência e contribui para a formação integral do indivíduo, sem ter o foco na formação artística em si, por essa razão pode-se considerar que a arte se coloca como um trabalho educativo importante para a dimensão humana. (QUADROS, 2011, p. 55 apud. Oliveira e Araújo 2015)

Nesse contexto, a produção artística do aluno da EJA é importante, pois amplia e desenvolve o conhecimento, contribuindo para formação estética e cultural, através da manifestação artística.

Objetivos do ensino da arte na EJA

Conforme a proposta curricular, ao produzir e desenvolver uma atividade artística, os alunos experimentam, exploram e aumentam o seu repertório, tornando capazes de fazer leituras sobre a realidade, argumentar, defender ideias, organizar pensamentos refletindo sobre a produção e a fruição de produtos artísticos. Por isso o aluno da EJA, necessita passar por vários processos artísticos e explorar diversos materiais e instrumentos, principalmente os da atualidade, como por

exemplo, a informatização. Por meio da escola estes recursos farão o aluno conhecer, interagir, e produzir artisticamente, executando trabalhos para então serem apreciados e contextualizados uma produção cultural e histórica no mesmo tempo e espaço (BARBOSA, 2012).

A partir das aulas, o aluno consegue reconhecer as diferenças estéticas, o trabalho do outro, melhorar a capacidade de criticidade, aumentando a autoestima e a confiança. Quando o aluno desenvolve a percepção e a sensibilidade, estes adquirem informações, capacidades e habilidades para decodificar as diversas imagens, sons, gestos e movimentos. É importante oferecer ao aluno diferentes linguagens da arte, (artes visuais, dança, música e teatro, por exemplo), pois, estimulará, também, a desenvolver no âmbito profissional, vivenciando processos artísticos, conhecendo arte na história de povos e países, na cultura de cada um. Esse processo de construção de conhecimento é importante para que o aluno atravesse as barreiras do senso comum e aumente seu olhar estético e crítico do mundo.

Cabe destacar sobre a formação do professor na educação de jovens e adultos. Para Paiva (2003), no ano de 1549 período Brasil colônia, chegaram os jesuítas. Estes catequizaram os indígenas, processo pelo qual começou a institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos. A educação se dava por meio do ensinamento a língua portuguesa e alfabetização, no qual o objetivo principal era a doutrina religiosa, visto que, esta era mais notória do que a educacional.

Já em 1808, de acordo Paiva (2003), a chegada da família real portuguesa e as exigências do Estado a escolarização de adultos foi arremetido a novos processos, foi então necessário preparar os indivíduos para qualificação técnicas-burocráticas, com objetivo de servir a instância educacional da Nobreza de Portugal. No final do período Imperial e início do período Republicano surgiram algumas escolas de adultos, isso porque aconteceu um avanço satisfatório na economia. A EJA se estabilizou no século XX, com a Revolução de 30. Neste momento a economia e a política, passaram por mudanças devido ao processo de industrialização e urbanização, sendo assim incentivada a escolarização para jovens e adultos.

Segundo Piletti (1997), na constituição de 1934, o Plano Nacional de educação, determinou ser dever do Estado oferecer ensino primário gratuito, integral e extensivo aos adultos com direito Constitucional. Para Paiva (2003), na década de 40, foi favorável para a EJA, por causa das iniciativas políticas e pedagógicas, com isso originou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) a regulamentação de Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), realização do I Congresso Nacional de Educação e Adultos, o Seminário de Educação de Adultos e a manifestação das primeiras ações destinadas ao Ensino Supletivo.

Zamperetti e Neves (2013) destacam que foi nos anos 60, que ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o tal acontecimento foi resultado da sociedade civil, que desejava transformar o cenário socioeconômico e político da nação. Nesse contexto, Paiva (2003), aborda que Paulo Freire, neste período, intervém com uma proposta de educação para adultos, no qual fosse instigada a responsabilidade social e política, assim todos os indivíduos estariam comprometidos no processo educacional. Essa proposta foi difundida por todo Brasil através do Plano Nacional de Alfabetização consagrado em janeiro de 1964.

Nesse sentido, Zamperetti e Neves (2013) com a instalação do Regime Militar a Educação de Adultos foi interrompida, renascendo com a democracia instalada no anos 80, através da Constituição Federal de 1988, no qual se estabeleceu um novo conceito de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Oliveira 2010, nos anos de 90, a EJA passou por dificuldades, por causa do desaparecimento da Fundação Educar, isso se deu porque o convenio desta, com as ações estaduais, municipais, romperam com o governo Federal e logo passaram a ser de responsabilidade dos governos locais. Zamperetti e Neves (2013), destacam que mesmo diante dos problemas ocorrido, foi aprovado a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) 9395/1996. No titulo III da Lei, faz referência sobre a EJA nos artigos 4º e 5º, institucionalizando esta modalidade de ensino. Este processo de transferência de responsabilidade das políticas publicas para os estados e municípios beneficiou programas de âmbito popular, excluindo programas que reduzissem os problemas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Conforme Friedrich et.al (2010), através da criação de programas nos anos 2003 a 2006

como o Projeto Escola de Fabrica no qual foi possível alavancar políticas públicas para EJA. Programa Nacional de Inclusão de Jovens, (PROJOVEM) Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

Segundo Ribeiro (2011), ainda que o Brasil ofereça diversas possibilidades que garantem o aumento e o fortalecimento do direito a educação, ainda existem milhões de pessoas analfabetas. Nessa perspectiva observa-se a importância de preparar educadores com intuito de reverter o quadro de analfabetismo. Assim nessa perspectiva Rabelo (2011), também estende a relevância da formação continuada para os licenciados em pedagogia. Ainda nessa vertente, incentivar a criação de cursos de formação continuada, tendo as universidades como parceiras podendo realizar capacitações para alfabetizadores de Jovens e Adultos pelo MEC, Ministério da Educação.

Barcelos (2007), caracteriza o objetivo da EJA, como função social e essencial da qual deve incluir indivíduos socialmente excluídos, para que possam envolver na vida pública. Nessa perspectiva para Rabelo (2011), a formação do professor faz relação com as representações do dia-a-dia, associando hábitos, costumes e preconceitos ou seja significa que a formação e a experiência são indissociáveis.

Para Zamperetti e Neves (2013), sabendo que a formação e experiência fazem parte dos percursos escolar, vale analisar de que forma reflete essa vivencia. Sendo assim Josso (2004), afirma que, ao adquirir experiência os indivíduos formam sentidos e significados dos quais permitem em algum momento, pensar e refletir sobre realizações ou acontecimentos.

Barcelos (2007), aponta que os saberes obtidos por meio das experiências, são essenciais para o processo de construção do conhecimento dos professores, nas mais distintas situações principalmente para EJA, devido as questões históricas, políticas e econômicas, pois apontam dificuldades em adquirir conhecimentos como caráter emancipatório. Para tanto os professores precisam valorizar o saber apropriado de maneira a propagar da carência de aprendizagem do aluno.

Atuar na Educação de Jovens e Adultos é encontrar alunos desmotivados, que vivem em uma sociedade cada vez mais excludente, quando retornam a escola se sentem reprimidos, inseguros, e incapazes de conseguir vencer os empecilhos que a vida atribui. Assim como a escola, o professor é uma ferramenta importantíssima, pois deve considerar o conhecimento prévio do aluno, incentivar e oferecer condições de vivenciar as experiências de ensino e aprendizagem deve estar comprometido com a qualidade das aulas e com olhar aberto acerca da arte-educação, encontrando maneiras de alcançar os objetivos que a disciplina impõe (MENDONÇA e ABRÃO, 2015).

Barcelos (2007) destaca que, a construção de conhecimentos dos professores nos mais diversos campos e principalmente na EJA, são adquiridas através das experiências, e esta, também, é uma forma de valorizar o conhecimento próprio no qual permite a emancipação. O Autor enfatiza também a relevância do afeto em relação professor para com os alunos da EJA, devem ouvir suas experiências e histórias, pois são essenciais para as práticas pedagógicas.

conta um pouco de sua vida e assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Uma leitura que pode até não “caber” em nossos conceitos, categorias e definições acadêmicas, um dos fatores que contribuíram, e que ainda contribuírem, para termos índices tão vergonhosos de evasão escolar, de repetência e de baixo aproveitamento escolar. (BARCELOS, 2010. P. 96-97) (Apud. Zamperetti e Neves 2013, p. 16).

Sendo assim, ao apresentar tais experiências o indivíduo irá construir autonomia nos mais diversos espaços sociais. O referido autor ressalta, como alternativa para construção pedagógica de prática curriculares, as diversas formas de expressão como texto, a oralidade, a corporeidade cênica, as imagens televisivas e impressas, narrativas dentre outras, cada “leitura ou representação vem impregnada dos aspectos instituintes e institucionadores do imaginário de homens e mulheres. (p. 121)

A autora Josso 2004, concorda com a abordagem de Barcelos 2009, pois este método criativo torna-se novo os meios de formação dos modos de interação educativa e da possível

aprendizagem, valorizando e tornando possível a expressão das experiências anteriores. Embora afirmando também, que valorizar as experiências do passado pode ter resultados negativos.

Servirem por vezes de Álíbe, no início da formação para, uma recusa em participar das atividades, que aparentemente são semelhantes, mas no entanto são diferentes. [Estamos] aqui confrontados com a dificuldade [dos adultos reconhecerem suas potencialidades] [...] e saberes adquiridos [na sua experiência de vida] (Josso 2004, p 236 apud. Zamperetti e Neves 2013 p. 17).

Dessa forma, segundo Zamperetti e Neves (2013), o objetivo do educador da EJA é ir além da atividade primordial de educar, pois ele deve ser facilitador, promover, criar e recriar ao lado dos alunos, experiências de aprendizagem, no qual permitirá novos conhecimentos e ainda reconhecer-se como sujeitos que faz parte de um amplo contexto de significados, que poderão colaborar significativamente na aprendizagem.

Gutiérrez (2001, p. 25) destaca que em primeiro lugar para se pensar sobre educação e a formação de adultos, deve-se educá-los para incertezas. E continua dizendo que existe uma luta organizada e permanente da sociedade contra incertezas, fato que não se justifica na contemporaneidade, visto que a educação “não pode assentar-se nas certezas do autoritarismo, nem na ilusão e segurança das afirmações estereotipada, nem sequer nas respostas preestabelecidas e únicas que oferecem [segurança]”. Enfatiza ainda que os métodos e as práticas pedagógicas devem abordar uma problemática real e não saídas que possuem respostas prontas.

Morin (2004), também se refere a uma educação para incertezas e afirma que o movimento da vida se assemelha com o processo de formação. No qual leva os seres humanos ao desconhecido campo humano. Neste sentido, o autor afirma que a vida é uma aventura, na qual o destino estabelece incertezas irredutível, até mesmo na mais pura certeza que é a morte. Cada indivíduo deve esta completamente consciente da aventura, que se jogou no desconhecido em velocidade para sempre acelerada. Portanto é desta forma que os estudos sobre a formação dos professores devem ser, uma autoaprendizagem contínua, pois são muitas as transformações e incertezas humanas.

Os estudos sobre formação docente se intensificaram nas duas últimas décadas. Isso que os professores são motivados pelas suas experiências, incluindo, também, motivos relacionados na formação docente e os estudos sobre sua subjetividade, (LIMA, 2003; TARDIF, 2002 apud. Zamperetti e Neves 2013 p. 19).

Conforme Assmann (2004), a formação de professores pode ser vista como formação humana, com tempos diferenciados de acordo como os períodos de vida e necessidades grupais e individuais das pessoas em formação. Esta é caracterizada por um processo constante e dinâmico, que permanece por toda vida concretizando conhecimentos profissionais e pessoais.

Segundo Lima (2003), a formação docente faz parte de um processo dinâmico, formativo e constituído de suposições, valores, crenças pessoais e pré concepções, pois este é fundamentado nas experiências profissionais e pessoais constituídas e relacionadas as experiências e vivências do dia a dia na sala de aula.

Zamperetti e Neves (2013), enfatizam que o professor é caracterizado por ser um agente de transformações, responsável pela produção de saberes e acontecimentos da sua rotina. Portanto o professor é entendido como uma pessoa autônoma e responsável por suas ações caminhando para auto formação, pesquisas e reflexões na sua prática, neste sentido a docência é uma atividade que reproduz ideias e compartilha conhecimentos preestabelecidos por outras pessoas.

O PCN (BRASIL, 1997), orienta o professor de Arte, dando-lhes direções, caminhos, conteúdos, linguagens e critérios de avaliação com objetivo de aumentar suas perspectivas. Embora os PCN não executam a mesma expectativa dos anos 90. Brasil (2001), aborda a preocupação em melhorar a qualidade docente no ensino, visto que exige atenção para prática de políticas de formação inicial e continuada dos educadores.

Gomes e Nogueira (2008) destacam que as orientações do plano de desenvolvimento da Educação PDE, vão evoluindo e sendo recebidos como novas diretrizes para a educação, ainda que

não tenha estabelecido todas as diretrizes da política educacional. Os mesmos ressaltam ainda, que o professor dependendo do conhecimento da realidade que se insere, deve selecionar os conteúdos para serem trabalhados e isso depende dos recursos que a escola dispõe, como, também, para que tipo de alunos que se direciona a ação pedagógica. É de suma importância que o professor entenda sobre a história do ensino da Arte, pois servirá como auxílio na prática pedagógica.

Considerações

Geralmente ao adentrarmos a escola no início de nossas vidas, embora muitos de nós não tiveram a mesma oportunidade, devido aos diversos fatores, que por sua vez, fez com que esse caminho fosse interrompido. Sendo assim, a EJA promove novas oportunidades para os jovens e adultos recuperarem esse tempo, permitindo encontrar novas expectativas de vida, saberes, conhecimentos e ainda os qualificando para o mercado de trabalho.

Diante do exposto percebe-se as mais variantes formas de experiências destinada a formação de jovens e adultos no Brasil. Primeiramente se iniciou no período colonial, no qual não existia nenhuma prática de política educacional eficaz. Já no Período Republicano por meio da Constituição de 1934, torna-se gratuito e obrigatório o ensino primário a todos, inclusive para os adultos, visto que a essência antes estava relacionado ao ensino secundário e superior direcionada a classe elitizada.

Somente em meados do século XX, pode se objetivar uma política mais incisiva quanto a EJA, pois a educação se mostra mais institucionalizada, foi então que emergiu o Ensino Supletivo. Logo depois, o ícone Paulo Freire vem contribuir de forma significativa para esta educação, criando métodos para alfabetizar adultos e também lutar pelo fim da educação elitista. Por seguinte no período da Ditadura Civil, criou-se o MOBRAL, no qual este se assemelha ao de Paulo Freire. Como estava sempre em constante experiência, foram surgindo outros novos movimentos marcantes para a evolução do cenário educacional brasileiro, na perspectiva da alfabetização de adultos. Em meio a tantas tentativas nasce um novo rumo, a partir da Lei de Diretrizes e Base de Educação, Nº 9394/96, mais precisamente o art.37, enfatiza que a educação de jovens de adultos destina as pessoas que não puderam ingressar a escola na idade certa.

E o ensino da Arte na EJA vem contribuir para que os alunos desenvolvam novos conhecimentos permitindo compreender melhor a sociedade em que vivem e para isto cabe o professor ser facilitador para este processo, aproveitando as experiências que cada aluno trazem consigo, até porque esta educação é transmissão de cultura, do qual se mantém, como também amplia novos conhecimentos.

Nessa perspectiva entende-se que a arte no Brasil aconteceu em vários períodos, antes mesmo do Brasil ser colonizado, já existiam manifestações artísticas. Diante de toda essa abordagem pode se dizer que a evolução artística se deu conforme a evolução da sociedade e para chegar nos dias atuais, o ensino da arte sofreu várias alterações na legislação, apresentou diversas concepções de ensino, como também uma luta acirrada dos arte/educadores brasileiros para que o ensino da arte se tornasse obrigatório na Educação Básica, como as outras disciplinas do contexto pedagógico.

É notório também que existe falta de profissionais qualificados para explorar e valorizar os conteúdos da arte juntamente com os alunos. Vale ressaltar também, a importância dessas políticas educacionais incentivar o ensino da arte dando aos professores suporte necessário para uma aula de qualidade desde estrutura física, materiais didáticos e formação continuada, já que nos seres humanos estamos em constante transformação e sabendo que a arte educacional nos permite ensinar e aprender.

A partir deste breve histórico, posso analisar que a prática de ensino e aprendizagem da arte está presente desde o início da história humana. Neste sentido, podemos dizer que a criança mesmo antes de ler e escrever expressa manifestações da arte. Dessa forma, entende-se que a arte é a manifestação da criatividade, ou seja, é uma manifestação estética e sensitiva do homem, que precisa ser estimulada e desenvolvida, visto que somente o ser humano tem habilidade de criar e modificar, logo só este é capaz de inventar novas formas e novos significados para cada arte.

Referências

AGUIAR, R. H. A. Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas, 2001.

ARAÚJO, C. M. de; SILVA, E. M. A. **Tendências e Concepções do ensino da Arte na Educação Escolar Brasileira**: um estudo a partir da trajetória histórica e socioepistemológica da arte/educação 2010. p. 01-18.

AZEVEDO, F. A. G. Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. **Dissertação (Mestrado em Artes)**. Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BARBOSA, A. M., Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Arte**, n. 0, out. 2003

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. Arte: educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. (Org). **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

BARCELOS, V. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. 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, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. PNE verso e reverso: Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.

_____. **Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- A arte no Ciclo de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_6_19112015.pdf> acesso 18 fev. 2016

_____. **Arte: Arte na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC. Disponível em www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol.3_arte.pdf. Acesso. 20 de mai. 2016 .

CRUZ, Â. C.; VEJA, L. B. da S.. LDB e EJA- Histórico da Legislação sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. In: PASSOS, et.al; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (org.) **Lutas e Conquistas da EJA**: discussões acerca da formação de professores em educação de jovens e adultos. Rio Grande:

Universidade Federal do Rio Grande, 2003. P.75-84.

CUNHA, C. M. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n.55, novembro/2001.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p.108- 130, maio/ago. 2000.

EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.;BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EISNER, E. **The arts the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FRIEDRICH et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FUSARI, M. F. de R. e; FERRAZ M. H. C. de T.. A história da Arte. In: **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 120-143.

GALLO, S; MORAES, J.D. de. Anarquismo e Educação. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – v. III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.87-99.

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – v.III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S.M. artins de Almeida. **Ensino da Arte na Escola Pública e Aspectos da Política Educacional: Contexto e perspectivas**. Rio de Janeiro, v. 16, n.61, oct/dec. 2008. P. 01-08.

GUTIÉRREZ, F. **Educación e Formación de Personas Adultas**. Guatemala: MINEDUC, 2001.

JOSSO, M.. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, S. Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NASCIMENTO, V. S. J. **Ensino de Arte: Contribuições Para Uma Aprendizagem Significativa**. 2012. Disponível em www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2013/04/artigo-para-submissao-pela-funarte_Vanderléia-Santos.pdf acesso 21 mai. 2016.

NEVES, Â. B.; Z., M. P.. Refletindo sobre a formação docente e a educação de jovens e adultos. In: PASSOS, et.al; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (org.) **Lutas e Conquistas da EJA: discussões acerca da formação de professores em educação de jovens e adultos**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2003. P.11-28.

OLIVEIRA, A. A.; A., G. C. **O ensino da arte na educação de jovens e adultos: Uma análise a partir da experiência em Cuiabá** MT, Educ. pesq. São Paulo. Mai. 2015. Disponível em <[http:// www.scielo.br/](http://www.scielo.br/)> acesso 20 dez. 2015.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PILETTI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2008.

PORCARO, R. C. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. 2011. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/B>. Acesso em: 25 out. 2016.

QUADROS, I. P.; **Palavras científicas sonhantes em território úmido feito a mão: a arte popular da canoa pantaneira**. 364f. Tese (Doutorado em educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

RABELO, A. C.. Em dia com a formação. In: Educação de Jovens e Adultos no Brasil: avanços e desafios. **Letra A – O jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 7, mar./abr.2011.

RIBEIRO, E. O que mudou no 1º segmento da EJA nos últimos 10 anos? In: Educação de Jovens e Adultos no Brasil: avanços e desafios. **Letra A – O jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 7, mar./abr. 2011.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA. A. M.(Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, R. G. dos; V. G.C.R; V. F. F. G. R. História da Educação de Adultos no Brasil (1549-1998). In: PASSOS, et.al; SANTOS, R. C. G; (org.) **Lutas e Conquistas da EJA**: discussões acerca da formação de professores em educação de jovens e adultos. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2003. P.31-48.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VARGAS, F. F. G. R. **Anarquismo e Educação em Rio Grande (1918-1927)**: Educação de, para e pelos Trabalhadores. **Dissertação de mestrado** apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL, Pelotas: 2011.