

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CARLA BAZILIO DE SOUZA

**ESTOU AQUI PARA APRENDER, DESENHAR É COISA DE
CRIANÇA! PRÁTICAS DOCENTES DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

**SANTOS
2018**

CARLA BAZILIO DE SOUZA

**ESTOU AQUI PARA APRENDER, DESENHAR É COISA DE
CRIANÇA! PRÁTICAS DOCENTES DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going

**SANTOS
2018**

A Dissertação de Mestrado intitulada “Estou aqui para aprender, desenhar é coisa de criança! Práticas Docentes de Arte na Educação de Jovens e Adultos” e elaborada por Carla Bazilio de Souza, foi apresentada e aprovada em 27 de março de 2018, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Hélio Alves; Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho; Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going.

Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Práticas Docentes do Ensino Fundamental

Área de Concentração: Prática Docente

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem

Dedico este trabalho a Deus, que até aqui me sustentou.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, por sua dedicação, amizade, paciência, competência e compromisso, que me possibilitou novos olhares no percurso da conclusão deste trabalho, o meu muito obrigado.

Aos professores dedicados e atenciosos da UNIMES.

À Dr.^a Irene da Silva Coelho e ao Dr. Hélio Alves, que compõem a banca, obrigada pela disponibilidade, generosidade e colaboração.

À minha família, pela compreensão em relação à minha ausência nos finais de semana e nos eventos familiares.

Ao meu marido Alex, pelo companheirismo e compreensão nos momentos de absoluto desequilíbrio emocional.

Às minhas amigas queridas: Alexandra, Angélica, Claire, Juliana, Lígia, Lilian e Maria de Fátima, pela força e entusiasmo quando estes faltavam, devido à correria do dia a dia.

Aos funcionários da universidade, que foram sempre gentis e dedicados, sendo imprescindíveis também nesta caminhada.

Aos alunos e professores da educação de jovens e adultos da Prefeitura Municipal de Santos, que me cederam seu tempo e colaboraram com as suas valiosas respostas ao questionário, assim possibilitando minha pesquisa.

Ao programa mestre-aluno da Prefeitura de Santos, pela oportunidade da bolsa de estudos.

“O adulto criativo altera o mundo que o cerca.”

Fayga Ostrower

SOUZA, C.B. **Estou aqui para aprender, desenhar é coisa de criança! Práticas docentes de Arte na Educação de Jovens e Adultos**. Santos/ SP, 2018. 224 p. Projeto de pesquisa apresentado como exigência para elaboração da dissertação de mestrado profissional em práticas docentes no ensino fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

RESUMO

A pesquisa tem como foco executar um levantamento acerca das práticas nas aulas de arte na educação de jovens e adultos (EJA), relacionadas à criatividade. Analisa as propostas de releituras de obras de arte, visando o entendimento de como os alunos reconhecem a função da cópia e da releitura como formas de identificar a arte em seu cotidiano. Fundamenta-se nos teóricos: Barbosa, Freire, Gombrich, Iavelberg, Pillar, entre outros. Destinada à educação de Arte na Baixada Santista, a pesquisa contou com 62 entrevistados, sendo 12 professores de arte e 50 alunos do CICLO II da EJA. Com o objetivo de investigar as estratégias e as práticas utilizadas por professores de arte no desenvolvimento do processo criativo e a construção da autonomia do aluno, o estudo aborda o método qualitativo segundo Gil (2010) e opta pela análise de coleta de dados, realizada por meio de questionários. A pesquisa levanta as abordagens desenvolvidas em torno da utilização das imagens nas aulas, a identificação dos alunos com a Arte em seu cotidiano, discutindo as questões das práticas que conduzem à criatividade. Tem como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), na qual agrupa as respostas em dois grupos: professores e alunos, coletadas em cinco categorias denominadas: Categoria 1 - Perfil dos professores e histórico profissional atuantes da EJA na Prefeitura de Santos, e perfil dos alunos e suas motivações em participar da EJA; Categoria 2 - Abordagens pedagógicas em arte; Categoria 3 - Práticas e estratégias junto à releitura de imagens; Categoria 4 - Vivências e expectativas dos alunos destinados às aulas de arte; Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social do aluno. Como resultado, depara-se com a desvalorização da Arte, em relação às outras disciplinas e surge a necessidade de sensibilizar o educador quanto às necessidades de aprendizagem desse público, que requer um novo olhar, com práticas que façam sentido à realidade do aluno. Como produto final foi elaborado uma Proposta de Ensino por meio do Projeto intitulado “Releituras da Vida”, com o objetivo de sugerir propostas e ideias para professores de arte no percurso do desenvolvimento da criatividade e de um olhar mais sensível do aluno sobre a arte vivenciada em seu cotidiano. O Projeto “Releituras da Vida” tem como base a Proposta Triangular e se destina a professores de arte, das escolas públicas da Baixada Santista, de forma a tornar as aulas significativas para a formação do aluno em Arte, como um processo projetivo, dinâmico e criativo, tornando-o confiante e transformador enquanto ser humano existente. Tem como base o entendimento da leitura e do procedimento utilizado como produção do fazer artístico. Na proposta de ensino, a releitura de obras é indicada para trazer a ideia de uma nova abordagem da arte, o desenvolver da criatividade, por meio de influências dos artistas que fizeram parte da história como Benedito Calixto e Alfredo Volpi e/ou continuam atuantes na Baixada Santista, como Mário Gruber, Leandro Shesko, Nice Lopes e Rica Mota.

Palavras-chave: Arte-educação. Criatividade. EJA. Releitura.

ABSTRACT

The present research focuses on a survey about the practices related to creativity in art classes in youth and adult education (EJA). It analyzes the proposals of works of art, in order to understand how students recognize the function of copy and rereading as ways of identifying art in their everyday life. It is based on the theoreticians: Barbosa, Freire, Gombrich, Iavelberg, Pillar, among others. Aimed at the Education of Art in Baixada Santista, the research counted on 62 interviewees, being 12 art teachers and 50 students of the EJA CYCLE II. In order to investigate the strategies and practices used by art teachers in the development of the creative process and the construction of student autonomy, the study approaches the qualitative method according to Gil (2010) and opts for the data collection analysis carried out by through questionnaires. The research raises the approaches developed around the use of the images in the classes, the identification of the students with the Art in their daily life, discussing the questions of the practices that lead to the creativity. It is based on the Content Analysis of Bardin (2011), in which it groups the answers into two groups: teachers and students, collected in five categories named: Category 1 - Profile of teachers and professional history of the EJA in Santos City Hall, and profile of students and their motivations in participating in the EJA; Category 2 - Pedagogical approaches in art; Category 3 - Practices and strategies with the re-reading of images; Category 4 - Experiences and expectations of students assigned to art classes; Category 5 - Creative personal and social development of the student. As a result, it is faced with the devaluation of the Art, in relation to the other disciplines and there is a need to educate the educator about the learning needs of this public, which requires a new look, with practices that make sense of the reality of the student. As a final product, a Teaching Proposal was elaborated through the Project entitled "Life Readings", with the purpose of suggesting proposals and ideas for art teachers in the course of the development of creativity and a more sensitive view of the student about the lived art in their daily lives. The "Life Readings" Project is based on the Triangular Proposal and is intended for art teachers from the public schools of Baixada Santista, in order to make classes meaningful for the formation of the student in Art, as a dynamic, projective process. creative, making him confident and transforming as an existing human being. It is based on the understanding of reading and the procedure used as production of artistic making. In the teaching proposal, the re-reading of works is indicated to bring the idea of a new approach to art, the development of creativity, through influences of the artists who were part of the history as Benedito Calixto and Alfredo Volpi and / or continue acting in the Baixada Santista, such as Mário Gruber, Leandro Shesko, Nice Lopes and Rica Mota.

Keywords: Art-education. Creativity. EJA. Rereading.

LISTA DE FIGURAS

Figura1 – Faixa etária dos professores de arte	90
Figura2 – Tempo de atuação dos professores de arte	91
Figura3 – Formação dos professores.....	92
Figura4 – Modalidades de atuação dos professores de arte	93
Figura5 – Objetivos identificados pelos professores de arte	95
Figura6 – Práticas que despertam o desenvolvimento criativo.....	98
Figura 7 – O uso da releitura.....	100
Figura 8 – A criatividade e a releitura.....	102
Figura 9 – Abordagem/embasamento teórico	104
Figura 10 – Receptividade dos alunos nas aulas de arte	106
Figura 11 – Criatividade na visão dos professores	109
Figura 12 – Desenvolvendo a capacidade criativa do aluno/estratégias	112
Figura 13 – Faixa etária dos alunos	114
Figura14 – Sexo dos alunos.....	114
Figura15 – Motivação dos alunos em voltar aos estudos	115
Figura16 – As linguagens que os alunos mais identificam	116
Figura17 – Apresentação da biografia de artistas	119
Figura18 – Releitura ou cópia	121
Figura19 – A importância da arte na vida.....	124
Figura 20 – As descobertas nas aulas de arte	126
Figura 21 – Criatividade na visão dos alunos	129
Figura 22 – O gosto pelas atividades nas aulas de arte	132

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Alunos inscritos na EJA no município de Santos	30
Quadro 1 – Matriz curricular EJA 2016 – município de Santos.....	30
Quadro 2 – Divisão da EJA por semestre	31
Quadro 3 – Análise da Proposta Triangular	50
Quadro 4 – Definição dos conteúdos de arte	59
Quadro 5 – Método de leitura de imagem ImageWatching.....	73
Quadro 6 – Método de leitura Michael Parsons.....	74
Quadro 7 – Método de leitura Abigail Housen	76
Quadro 8 – Método leitura de imagem de Fernando Hernandez.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIBA - Academia Imperial de Belas Artes

DBAE - *Discipline Based in ArtEducation*, (Arte-Educação Baseada em Disciplina)

DEPED – Departamento Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC – Museu de Arte Contemporânea

NSE – Nova Sociologia da Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

SEDUC – Secretaria de Educação

SEJA – Seção de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO.....	18
1 BREVE HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL	20
1.1 As políticas públicas da EJA no Brasil.....	20
1.2 A EJA no município de Santos	28
2 O INÍCIO DA ARTE NO BRASIL	32
2.1 A arte na educação	35
2.1.1 Tendência Idealista/liberal.....	39
2.1.1.1 Pedagogia Tradicional.....	40
2.1.1.2 Pedagogia Nova.....	41
2.1.1.3 Pedagogia Tecnicista	44
2.1.1.3.1 Competências a partir da LDB.....	45
2.1.2 Tendência Realista/Progressiva.....	46
2.1.3 As contribuições da Proposta Triangular na Arte-educação no Brasil	48
3 PRÁTICAS DOCENTES NA EJA	53
3.1 Caminhos na arte-educação na EJA.....	57
3.1.1 A criatividade na arte-educação	59
3.2 Cópia, leitura e releitura de imagens nas aulas de arte	65
3.2.1 As imagens das artes e do mundo	66
3.2.2 A leitura de imagens.....	67
3.2.3 Identificando a releitura	70
3.3 Propostas para leitura e releitura de imagens	72
3.3.1 Robert Ott	73
3.3.2 Michael Parsons.....	74
3.3.3 Abigail Housen	75
3.3.4 Fernando Hernández	76

4 PANORAMA DA ARTE NA EJA 2012 A 2016	78
5 OBJETIVOS	84
5.1 Objetivos Gerais.....	84
5.2 Objetivos Específicos.....	84
5.3 Problema.....	84
5.4 Hipótese.....	84
6 METODOLOGIA.....	85
6.1 Procedimento.....	86
6.2 Sujeitos.....	87
6.3 Local.....	87
6.4 Instrumentos.....	87
6.4.1 Questionário destinado aos professores.....	87
6.4.2 Questionário destinado aos alunos.....	88
7 RESULTADOS	89
7.1 Professores.....	89
7.1.1 Categoria 1.....	89
7.1.2 Categoria 2.....	94
7.1.3 Categoria 3.....	99
7.1.4 Categoria 4.....	103
7.1.5 Categoria 5.....	107
7.2 Alunos.....	113
7.2.1 Categoria 1.....	113
7.2.2 Categoria 2.....	115
7.2.3 Categoria 3.....	117
7.2.4 Categoria 4.....	122
7.2.5 Categoria 5.....	127
8 DISCUSSÃO.....	133
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145

10 PRODUTO PROJETO: Releituras da vida.....	148
INTRODUÇÃO.....	150
10.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	154
10.2 OBJETIVOS.....	178
10.3 METODOLOGIA	179
10.4 SUGESTÕES DE ATIVIDADE	196
10.5 REFERÊNCIAS.....	209
REFERÊNCIAS	214
ANEXOS.....	219
Anexo A - Folha de rosto para pesquisas com seres humanos.....	219
Anexo B – Folha de aprovação	220
Anexo C - Matriz Curricular da Prefeitura de Santos – 2016	221
Anexo D - Tcle A.....	222
Anexo E - Tcle B	223

APRESENTAÇÃO

Desde criança, a arte fez parte da minha vida, pois entre uma brincadeira e outra, enquanto assistia aos desenhos animados, desenhava os personagens, sonhava com os novos vestidos para a Moranguinho, ou um novo integrante nos Ursinhos carinhosos, entre outros, e conforme fui crescendo a vontade de desenhar e estar em contato com a arte só aumentava.

Com o tempo, fui conhecendo várias técnicas como: artesanato com gesso, pintura em vidro e madeira, ponto cruz, costura de tecidos, produção de sabonete, entre outras. Adorava fazer trabalhos manuais e, desde então, já me imaginava estudando artes.

Na escola, achava maravilhosas as aulas de educação artística, porém sentia falta de estímulos para desenvolver minha criatividade. Em casa, ninguém tinha muito tempo ou disposição para me cobrar novas abordagens criativas. Com isso, meu fascínio e empenho continuavam limitados aos desenhos.

Desde a educação infantil até o fundamental II, sempre ficava na expectativa das aulas de educação artística, e quando havia trabalhos em grupo, a minha função era a parte artística. Como adorava desenhar e pintar, as cores sempre me fascinavam e as possibilidades do criar borbulhavam em minha mente.

Não encontrei muito estímulo nas aulas de arte, embora me encantasse o fato de ser livre pra criar entre lápis e papel. Foi a disciplina que mais marcou a minha vida e durante uma das aulas, lembro-me de que minha professora da disciplina área econômica (disciplina destinada às habilidades manuais – mercado de trabalho) estava a desenhar um personagem para a festa junina em uma cartolina. Foi neste momento que olhei para ela e disse: “eu vou fazer arte”. Recordo que, naquele instante, ela só me olhou e continuou a desenhar, pois na certa não confiou muito na minha afirmação.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição ao educando por si mesmo. [...] Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. (FREIRE, 1996, p.42)

Acredito que a professora não imaginava ou não acreditava na minha vontade e preferiu se calar, sem pensar na diferença que poderia ter feito me dando estímulos desde cedo. No entanto, penso que tudo tem a hora certa. Eu sonhava em ser uma desenhista e que teria um emprego no qual minha função seria desenhar. Sempre fui ligada ao artesanato e os afazeres artísticos sempre me encantavam e encantam até hoje.

Comecei a trabalhar aos 15 anos, queria ter minha independência financeira e fui me inscrever no Círculo de Amigos do Menor Patrulheiro de Guarujá (CAMPG), como patrulheira (atual Menor Aprendiz). Foi então que iniciei no comércio de material para construção, no qual exerci os cargos de auxiliar de serviços, atendente de crediário, caixa, balconista e auxiliar de escritório. Permaneci na área comercial por 11 anos. Nesse tempo, formei-me no ensino médio, em pedagogia e em artes Visuais. Sempre tive receio do novo, por isso demorei tanto tempo para me aventurar na “loucura” chamada EDUCAÇÃO.

Optei pela pedagogia por questões financeiras, pois com o salário do comércio, não conseguiria pagar a faculdade de arte, porém com um ano de curso, adquiri uma bolsa integral do governo pelo programa Escola da Família, e trabalhava nos finais de semana como educadora em uma escola estadual.

Iniciei minha vida na área da educação durante os estágios, junto ao curso de pedagogia, conquistando o diploma no ano de 2005. Este foi o momento em que larguei o comércio e iniciei minha carreira como professora em uma creche de educação infantil. Era registrada apenas como monitora, mas logo surgiu uma vaga para assumir uma sala de aula. Fiquei apenas um ano na unidade, pois naquela ocasião, ainda não me sentia completa ou capaz para tal função. Parecia que me faltava algo.

Retornei, então, para o comércio, mas já não me reconhecia naquele espaço. Sentia muita falta da rotina em sala de aula e da interação com os alunos. Foi então que, em 2008, decidi fazer a tão sonhada faculdade de artes visuais e, nesse momento, o sonho passou a se concretizar, depois de muitas incertezas em relação a que caminho profissional seguir. Lembro-me de ter ficado maravilhada com as possibilidades que a arte podia desenvolver tanto na minha vida como na vida dos alunos, tanto na prática quanto na teoria escolar e social.

Recordo-me do primeiro desenho de observação, totalmente desproporcional, do cheiro das tintas sobre a tela, da visita técnica ao ateliê do

artista Lasar Segall e de suas grandiosas telas. As pinceladas com camadas grossas de tinta me enchiam os olhos. Encantei-me ao saber que todo aquele espaço havia sido a casa e uma das fontes de inspiração do artista. Era fascinante tentar imaginar como a criatividade de um homem poderia explodir em telas, a sensibilidade aflorada em cores, formas e linhas, tudo ali me fazia ver o mundo com outros olhos e a arte com novas possibilidades.

Sempre ouvia falar do “bichinho da educação” (termo que os profissionais da educação usam quando se encontram e se realizam como professores). Quando iniciei os estágios em 2009, em artes visuais, percebi que era o momento de me entregar a esta aventura colorida da arte-educação e, foi então, que não me vi mais sem essa missão, do compromisso social e cultural que teria pela frente. Comecei a lecionar em uma escola particular no Guarujá, logo vieram os contratos com o Estado e depois concursos pelas prefeituras de Santos e Guarujá.

Com a realização dessa trajetória, inspirei-me para, em 2010, produzir o trabalho de conclusão de curso em conjunto com minha amiga Juliana Moreira, com o tema “Prática Docente no Ensino das Artes com base na Proposta Triangular”, que foi desenvolvido em uma turma de 7º ano do ensino privado fundamental II. A abordagem sugerida por Ana Mae Barbosa (1999), com um sistema de ensino em arte baseado em ações para produzir uma aula na qual o fazer artístico, o ler e o contextualizar ganham proporções positivas no desenvolvimento pedagógico em arte, percebendo que é possível o processo de criação por meio de um ensino de arte diferenciado.

Nesta jornada como professora de arte, iniciei na EJA (educação de jovens e adultos) no ano de 2015, pela prefeitura de Santos, e notei a falta de estímulos junto a esse público, pois muitos se sentiam rejeitados, sem perspectiva, acreditando que arte é coisa de criança. Alguns alunos nunca haviam utilizado um pincel sobre o papel e nem mesmo conheciam as misturas das cores.

No tocante às cores, elementos básicos na arte, torna-se imprescindível passar aos alunos as emoções, as classificações e proporcionar a eles a oportunidade de identificá-las no seu cotidiano, no seu meio social. Além disso, passei a sentir a necessidade de fazer com que os alunos entendam que é essa mesma arte que me inspira, na certeza da escolha profissional que fiz. No entanto, há que se desconstruir nos adultos e jovens alguns bloqueios pelo fato de pensarem

que não irão utilizar arte em sua vida profissional, ou que o processo criativo nada vai acrescentar a sua vida social.

Utilizar a arte como base para valorizar a vida e o mundo revela-se a função primordial do arte-educador, pois este vislumbra um brilho especial voltado às aulas de arte em alguns alunos; e, na medida do possível, transmite o mesmo entusiasmo de outrora, que persiste até os dias atuais. Como arte-educadora, gosto de incentivar a prática artística, até porque percebo ainda certa rejeição a esta disciplina.

Contudo, penso diariamente, a cada aula planejada e ministrada, na importância do esforço para transmitir aos alunos tudo o que sinto e vejo. Incentivá-los por meio das cores, da vida e das formas do mundo pela arte é o que me faz querer seguir nesta caminhada chamada arte-educação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado, como toda e qualquer criação, não surgiu a partir do nada. Com base no convívio diário com as artes, em um universo repleto de imagens, cores, sensações e emoções que nos transmitem diferentes informações, nos fascinam, instigam, intrigam e inspiram, desde os primórdios. Nossa missão como professores é aflorar a criatividade do aluno e encontrar práticas que despertem um olhar atento ao mundo que está repleto de imagens, nas artes e no cotidiano, e assim propiciar novas percepções e estimular a criatividade dos alunos.

Trata-se de uma pesquisa voltada ao ensino escolar das artes direcionada à EJA. O foco encontra-se direcionado à busca e pesquisa por práticas apresentadas pelos professores de arte, com o intuito de verificar se essas experiências levam o aluno da EJA a um processo criativo por meio de atividades artísticas, resultando no aumento do repertório do conhecimento cultural junto às imagens observadas nas artes e no mundo. Busca-se também investigar as estratégias utilizadas para desenvolver o processo criativo e a autonomia do aluno, em relação aos conhecimentos adquiridos; bem como abordar e analisar as práticas dos professores de arte destinadas à EJA.

Adicionalmente, visa-se o diálogo com autores de diferentes perspectivas e embasamentos teóricos que estão voltados às questões da Arte-Educação e, assim, investigar por meio das inquietações de professores que buscam relatar a complexidade da disciplina na EJA.

No primeiro capítulo, a pesquisa relata um panorama das Políticas Públicas, as histórias que abrangem a educação de jovens e adultos no Brasil e as propostas apresentadas na Baixada Santista para essa modalidade de ensino.

O segundo capítulo abrange a evolução da Arte na educação no Brasil, as contribuições da proposta triangular e a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados à EJA. Identifica o professor como mediador ao apresentar a evolução da história por meio das imagens, desde a pré-história até os tempos atuais; e a importância do olhar o mundo, suas paisagens naturais, inventadas, com seres humanos, estações do ano e clima.

Já o terceiro capítulo trata das práticas docentes voltadas à EJA relacionadas à construção da criatividade na arte-educação, com as contribuições dos autores Barbosa (1999, 2002), Lavelberg (2003), Ostrower (2009) e Wechsler

(2011), entre outros, que viabilizam a exploração da criação e não da cópia nas aulas de arte. O capítulo destaca também referências com o uso de imagens por meio dos métodos de arte-educadores conceituados como Robert Ott (1852-1888), Michael Parsons, entre outros; e aprofunda o debate teórico em torno do uso da arte e da criatividade na EJA. Também identifica a contribuição dos estudos nessa área, além de delinear um panorama sobre as abordagens de arte na modalidade.

O quarto capítulo aborda o que existe de mais recente nas investigações científicas sobre a arte-educação, criatividade e o uso da releitura de imagens na modalidade da EJA, servindo como base para a Fundamentação Teórica e suas futuras utilizações de artigos e teses, como Delalibera (2017) e Araújo; Oliveira (2015). Portanto, promove a busca por propostas que tornem o fazer artístico do aluno da EJA mais seguro em suas produções, desprendendo-o da baixa autoestima marcada pela vida sofrida. São analisadas as estratégias que os professores utilizam em sala de aula, a fim de propor, por meio das imagens das artes e do mundo, um olhar crítico e criativo que os ajudará a encarar um mundo visual em que a cópia não o faz refletir, e sim a leitura e a criação, que são meio e alimento para sobrevivência no mundo atual.

A pesquisa investiga o desenvolvimento da criatividade do aluno, sua compreensão sobre o universo artístico e as propostas e práticas dos professores de arte, por meio da coleta de dados e criação de categorias, como sugere Bardin (2011), aplicada por questionário a alunos da EJA e professores de arte da rede municipal da Baixada Santista, com o intuito de aprofundar a base teórica, trazendo os respectivos resultados e análises percorridos em categorias.

Utilizando esses resultados e as respectivas discussões como base para a criação do produto, o projeto intitulado “Releituras da vida” traz artistas da Baixada Santista como objeto de estudo, para que o aluno possa identificar a arte no seu cotidiano de forma prazerosa e assim, por meio de propostas, desenvolver a criatividade de forma natural.

1 BREVE HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

É relevante ressaltar que a história da EJA no Brasil vem desde a catequização dos indígenas até sua implantação nas unidades de ensino e sua institucionalização na educação.

Com o início das políticas voltadas à educação brasileira e ao ensino público, estendeu-se, desta forma, à educação de jovens e adultos, desde 1824, quando foi formalizada a garantia de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, sem distinção.

1.1 As políticas públicas da EJA no Brasil

É pertinente expor um breve panorama das políticas que explanam o ensino de jovens e adultos no Brasil e a sua institucionalização na educação, bem como sua implantação junto às unidades de ensino.

Sob forte influência europeia, a Constituição Brasileira de 1824 formalizou a garantia de uma [...] instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Tal definição foi sendo semeada e se tornou presente nas sucessivas Constituições Brasileiras. (BRASIL, 2002, p. 13)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil desponta desde os tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Ainda sobre forte influência europeia, temos na formalização da Constituição Brasileira de 1824 a garantia de uma “[...] instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 2002, p. 13) e segundo Medeiros (2010), a partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, sendo designada especialmente para jovens e adultos.

Ao longo dos anos, são identificadas várias transformações, e no geral esta modalidade de ensino tem como seu público-alvo homens e mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola por diversos motivos.

Os motivos destacados por Medeiros (2010) são que muitos desses alunos foram marcados pela exclusão ou fracasso escolar, e assim trazem como meta de resgatar o tempo perdido. Vale destacar que outras motivações levam os jovens e

adultos à escola, por exemplo, a satisfação pessoal e a sensação da capacidade e dignidade que traz a autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão.

Na segunda década do século 20, muitos movimentos civis, e mesmo oficiais, se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação de uma mão-de-obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionou as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados brasileiros. (BRASIL, 2002, p. 13)

Observam-se avanços na educação junto aos movimentos operários, que se tornaram uma inspiração libertária ou comunista, em que valorizavam a educação nos pleitos e reivindicações. “Nessa época, o Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, que estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.” (BRASIL, 2002, p. 14)

De fato, destaca-se que a educação básica de adultos começou a traçar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Um período em que a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional nos grandes centros urbanos.

A autora ainda relata que, em 1934, o Plano Nacional de Educação foi criado prevendo o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas, identificado como o primeiro plano na história da educação brasileira que previa uma abordagem específica para a educação dos jovens e adultos. (MEDEIROS, 2010)

Somente na década de 40 a educação de jovens e adultos firmou-se em relação à política nacional, por conta da Constituição de 1934, e se estabeleceu nacionalmente, com gratuidade e a obrigatoriedade no ensino primário para todos brasileiros.

Destacaram-se em âmbito nacional:

- a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos;
- o Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos;
- a criação de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos estados

e municípios para atender à educação de jovens e adultos; • a Campanha Nacional de Educação Rural (1952); • a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). As duas últimas, de curta duração, tiveram poucas realizações. (BRASIL, 2002, p. 14)

Medeiros (2010) afirma que a partir da década de 40, e com grande força na década de 50, que a educação de jovens e adultos volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país.

Estendeu-se, desta forma, uma oferta de ensino básico gratuito que amparou diversos setores sociais, sendo impulsionada pelo governo federal a uma ampliação da educação elementar em que se traçavam diretrizes educacionais em todo o país, mostrando assim as responsabilidades dos estados e municípios.

Com a alta da educação de jovens e adultos, surge em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Primário, em que se previa o ensino supletivo. Em meados de 1947, ocorre a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos), um programa com âmbito nacional que visava atender especificamente às pessoas adultas. (MEDEIROS, 2010)

A autora ainda destaca a função do programa SEA, tendo como intuito o de coordenar, e de certa forma, reorientar, no contexto geral, os trabalhos dos planos anuais referentes ao ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, durante e até o fim da década de 50, que foi intitulado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Um dos motivos para o surgimento da primeira campanha nacional de alfabetização foi a pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas chamadas “nações atrasadas”, sendo estas pressionadas com a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (órgão das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura) ao fim da segunda guerra mundial, em 1945. As orientações eram de que a educação seria o meio de reaver o desenvolvimento das “nações atrasadas”. (MEDEIROS, 2010, p.53)

Devido ao momento histórico brasileiro, com a questão do aumento de pessoas que perante a lei pudessem exercer o direito ao voto, a caminho da tão sonhada democratização, demonstrou-se maior preocupação, junto aos programas de educação instalados, com a quantidade de pessoas formadas e com a qualidade do ensino.

Na década de 60, foi estabelecida a Lei n.º 4.024/61 em que maiores de 16 anos obtivessem o certificado de conclusão do curso ginásial adquirido por meio de exames de maturidade e maiores de 19 anos teriam o certificado de conclusão referente ao curso colegial, observada as características da educação de jovens e adultos em que sua oferta era apenas em nível equivalente ao ensino primário. (MEDEIROS, 2010)

Portanto, somente em 1960, a educação de jovens e adultos foi estendida ao curso ginásial e, nessa década, a principal referência era a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico, inserido pelo educador Paulo Freire, cujo fator fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil foi destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e a função da educação para sua conscientização. (BRASIL, 2002)

Com a implantação do Plano Nacional de Alfabetização, em janeiro de 1964, foi prevista a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire (1921-1997), mas as atividades foram suspensas e os promotores da educação popular e da alfabetização passaram a sofrer repressão, por ocasião do golpe militar. (BRASIL, 2002)

O golpe militar de 1964 foi considerado um dos momentos mais sombrios da história brasileira, e os programas que visavam à constituição de uma transformação social foram repentinamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes, e se retoma a época da educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. (MEDEIROS, 2010)

Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), iniciando uma campanha nacional maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. Foi considerado por muitos o momento mais tenebroso da educação brasileira.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692/71), foi implantado o ensino supletivo, que se expandiu por todo território nacional e diversificou sua atuação, e estabeleceu sua destinação: “[...] suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. (BRASIL, 2002, p.15)

O ensino supletivo poderia ser ministrado tanto a distância como por meio de correspondência ou por outros meios adequados ou ainda presenciais, organizados pelas escolas estaduais de ensino.

O Parecer n.º 699/72 destaca as quatro funções do ensino supletivo: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação, e essas funções não se desenvolviam integradamente com os então denominados ensinos do 1º e 2º graus regulares. (BRASIL, 2002)

As quatro funções do então ensino supletivo: a suplência, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação. (BRASIL, 2002, p. 16)

Com o fim do período militar, o Mobral foi extinto em 1985, ocorrendo dessa forma a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, que tinha como funções impulsionar o atendimento junto às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades (BRASIL, 2002), mas foi marcada por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito). (MEDEIROS, 2010)

Conforme Medeiros (2010), a economia brasileira desta época é marcada pela redução de investimentos, pela diminuição da entrada de capital estrangeiro, pela aceleração do processo inflacionário e pela queda da taxa de lucro, características que foram os frutos de uma tentativa frustrada da fixação de um novo modelo econômico totalmente autônomo. Por conta disso, a economia brasileira esbarrava numa grande crise de nível conjuntural, que acabou se estendendo ao início da Nova República.

Com a extinção da Fundação Educar, na década de 90, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições tiveram que arcar sozinhos com suas responsabilidades educativas na educação de jovens e adultos.

Entre o período de 1993 a 1994, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde foi reforçada a necessidade de expansão e melhoria do atendimento ao público junto à escolarização de jovens e adultos. (BRASIL, 2002)

Na mesma década, entrou em vigor o Plano Decenal, com a fixação das metas para o atendimento desses jovens e adultos pouco escolarizados em consonância com as necessidades detectadas na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Mediante isso, foi determinada pela LDBEN 9.394/96, em conjunto com Estados, Distrito Federal, União e Municípios, a criação do PNE, a fixação das metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados conforme a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 2002)

Essa foi considerada a década da educação para todos, que propunha não só assegurar que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso a um ensino de qualidade, mas também, desta forma, reduzir os índices de analfabetismo.

Ainda sobre a LDBEN n.º 9.394/96 o Art. 37 traz as seguintes definições na seção V, que é dedicada à educação básica de jovens e adultos.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 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.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. 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.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Contudo, ainda houve a alteração da Lei referente à idade mínima para realização de exames supletivos, estabelecendo-se para 15 anos no ensino fundamental e 18 no ensino médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular.

A LDB 9.394/96, no Art. 38, o texto sobre a utilização do termo "cursos e exames supletivos", que continuava sendo utilizado, perdurando assim a concepção de suplência, de correção da fluidez escolar. (BRASIL, 2002)

A LDBEN n.º 9.394/96 prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no ensino fundamental e médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão. (BRASIL, 2002, p.17)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) se torna uma referência com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração com previsão do percentual do produto interno bruto (PIB) para o seu financiamento, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implantação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. Estabelecida pelo artigo 37 da LDB (Lei n. 9.394/96), assim revelando qual modalidade de ensino é destinada àqueles que por vários motivos não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada. (BRASIL, 2014)

As etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do país.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2014)

Sendo assim, os planos estaduais e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE, cuja principal tarefa faz valer o previsto no artigo 208 inciso I da Constituição Federal de 1988, garantindo o acesso e permanência no ensino fundamental um direito a todos, estendido à Constituição vigente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) para a educação de jovens e adultos buscaram assegurar o direito à equidade com a função de propiciar um nível igualitário de formação e restabelece a igualdade de direitos e de

oportunidades em acordo ao direito à educação e, para tal, tem-se o desempenho de três funções fundamentais: função reparadora, função equalizadora e a função qualificadora, que serviram como suporte legal de cumprimento às leis. Sendo elas definidas da seguinte forma:

- a) Função reparadora: a todo e qualquer cidadão no âmbito dos direitos civis, restaurando os direitos negados a ele ao acesso a uma escola de qualidade, reconhecimento e acesso a um bem real, social e importante, assim criando um modelo educacional que traga situações pedagógicas satisfatórias para assim atender às necessidades de aprendizagem junto aos alunos jovens e adultos;
- b) Função equalizadora: destinada à igualdade de oportunidades, possibilitando a oferta aos indivíduos de novas inserções no mundo do trabalho, em sua vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação;
- c) Função qualificadora: possibilitando uma educação permanente, com base no caráter em desenvolvimento do ser humano, cuja função é desenvolver a adequação que pode ser atualizada em quadros escolares ou não escolares, sendo o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

A Constituição de 1988 assegurou importantes avanços à educação de jovens e adultos, na medida em que a estabeleceu como um direito e um bem público e gratuito. Estabelecendo, no artigo 208, “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 2002, p.124)

Definiu-se assim que a EJA passaria a ser uma modalidade da educação básica e direito do cidadão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos tem a resolução CNE/CEB n.º 1/2000, afastando a ideia de compensação e suprimento, e ainda assume a reparação, equidade e qualificação, que representa uma conquista e um avanço.

Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem seu período fixado de 2011 a 2020, assegurado ao MEC a função de coordenar as ações e metas propostas pelo movimento *Todos pela Educação* e de honrar os compromissos propostos em diferentes esferas do governo, que revelam ainda resultados mais

efetivos e recursos otimizados no planejamento de ações, integrando e colaborando, com um prazo estipulado em 10 anos para sua efetivação, mediante as metas propostas de cada município. Entre suas 20 metas, há duas direcionadas para a EJA, as metas 9 e 10, que relatam respectivamente a elevação da taxa de alfabetização e a oferta das matrículas para esta modalidade de ensino. (BRASIL, 2014)

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014, p. 11; 35; 37)

Com isso, institui-se, pela Lei nº 13.005/2014, determinando no primeiro ano de vigência, a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em acordo com o texto nacional. (BRASIL, 2014)

1.2 A EJA no Município de Santos

Acerca das políticas que envolvem a educação de jovens e adultos no município de Santos, identificam-se as disposições junto às propostas que abrangem a Lei orgânica e o Plano Municipal de Educação.

A Lei Orgânica destinada aos municípios na verdade se formaliza em um conjunto de Decretos-Leis, cujos objetivos seriam reformar e padronizar o sistema nacional e destacam o ensino, adequando-o à questão econômica e social na qual se encontra o município. (PMS, 2015)

A educação de jovens e adultos na cidade de Santos, no Estado de São Paulo, vem se estruturando e se aperfeiçoando, conforme destaca o Plano Municipal de Educação. Sendo de responsabilidade dos governos municipal e estadual esta modalidade de ensino, o atendimento e a distribuição acontecem da seguinte forma: a rede municipal atende ao ensino fundamental e a rede estadual aos níveis fundamental e médio. (PMS, 2015)

Com isso conquistou o selo de município livre do analfabetismo, recebido no ano de 2007, conferido pelo Governo Federal, junto aos municípios com índices de

analfabetismo inferiores a 4% da população, considerando o alunado com idade superior a 15 anos e que não saiba ler nem escrever. Registrando um índice de 3,56%, ou seja, 96,44% de alfabetização junto aos jovens e adultos, fazendo parte dos três únicos municípios do Estado de São Paulo a ganhar o selo.

O Art. 196 da Lei Orgânica do Município de Santos trata a educação como direito de todos, além de compromisso do poder público e da família, incentivada com o apoio da sociedade.

A referida Lei ainda destaca a responsabilidade do município sobre os níveis de ensino que abrangem e priorizam a educação, desde a creche à educação de jovens e adultos, junto à educação básica.

Artigo 197 - O Município responsabilizar-se-á prioritariamente pela educação infantil em creches e pré-escolas e, da mesma forma, pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria. [...] com base nos artigos 205 e seguintes da Constituição Federal e inspirada nos princípios de liberdade, solidariedade e respeito aos direitos humanos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e à formação do cidadão, eliminando estereótipos existentes nos livros didáticos. (PMS, 2015, p. 51)

No Art. 50 do Regimento Escolar, na Portaria N.º. 17/2016-SEDUC, destina-se a educação de jovens e adultos àqueles que não tiveram acesso na idade própria ou para dar continuidade aos estudos, para proporcionar realização pessoal e profissional.

A rede municipal de ensino atende por ano cerca de 2.250 alunos, conforme dados da SEJA (Seção de Educação de Jovens e Adultos), e é ofertada em 17 unidades municipais de educação, distribuídas nas regiões da cidade, incluindo a área continental, no Caruara, no Monte Cabrão e na Ilha Diana, com salas de alfabetização, do Ciclo I (2º ao 5º anos) e do Ciclo II (6º ao 9º anos).

Proporciona ainda o atendimento digital em todas as unidades no ciclo II (6º ao 9º anos) e algumas unidades só possuem este atendimento junto a esse ciclo. Dados atuais sobre os alunos inscritos junto à EJA no município de Santos são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Alunos inscritos na EJA no município de Santos

Dados	2016	2017
1º Semestre	1121	1167
2º Semestre	1119	1059
Total de alunos	2249	2226

Tabela produzida por SOUZA (2017) / Fonte: SEJA/ DEPED/ SEDUC

Percebe-se um aumento em relação às inscrições na EJA, conforme a tabela acima, entre o 2º semestre de 2016 ao 1º semestre de 2017. Estes dados foram adquiridos na SEDUC de acordo com SEJA/ DEPED.

Conforme o Art. 4º, as unidades de ensino são conduzidas pelo regimento escolar de acordo com os dispositivos constitucionais vigentes, em conformidade com a LDBEN nº 9.394/96, seguindo o ECA, Lei nº 8.069/90, e a Resolução CNE/CEB Nº 01/2000, e o que diz respeito à disposição das disciplinas se dá conforme recorte ao componente arte, analisando-se a matriz curricular de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 1 – Matriz Curricular 2016 – Município de Santos EJA - Arte									
Matriz Curricular 2016									
Educação de Jovens e Adultos									
(Semestral – 20 semanas)									
Lei Federal Nº 9394/96					Resolução CNE/CEB: Nº01/2000				
BASE NACIONAL COMUM	Componente Curricular	HORAS/AULA SEMANAIS							
		CICLO I				CICLO II			
		T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
	ARTE	2	2	2	2	2	2	2	2

Fonte: SEJA/ DEPED/ SEDUC

Conforme demonstração do recorte da matriz curricular, o ensino da EJA acontece por meio de CICLOS, caracterizado da seguinte forma: CICLO I – destina-se ao ensino fundamental I (1º ao 5º ano - alfabetização) é concluído em dois anos, sendo ofertado em quatro módulos, e o CICLO II – dedica-se ao ensino fundamental II (6º ao 9º anos) e também é oferecido com conclusão em quatro módulos. Ou seja, os módulos são reconhecidos por Termos, conforme orientado na matriz curricular à

cima. E para um melhor entendimento quanto à divisão dos termos em anos e a o tempo de aula, segue quadro demonstrativo.

Quadro 2 – Divisão da EJA								
Cada semestre finaliza com dois bimestres.	1 SEMESTRE							
	1º BIMESTRE				2º BIMESTRE			
Cada CICLO finaliza em dois anos, sendo os 4 Termos.	CICLO I				CICLO II			
	Termo							
O Termo representa um ano letivo e cada termo finaliza-se em um semestre.	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
	Representação quanto ao ano letivo							
	1º / 2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º

Quadro elaborado por SOUZA (2018) – Conforme dados: SEJA/ DEPED/ SEDUC

Destaca-se ainda, segundo o regimento, o Art. 41º, que destina ao corpo docente a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e o desempenho de práticas educativas e sociais, a fim de garantir a eficiência do ensino.

Atualmente, os programas destinados a essa modalidade de ensino no município não abrangem somente o modelo presencial, mas também a modalidade de ensino chamado EJA Digital, direcionada ao ciclo II, em que o aluno tem a facilidade de usufruir os recursos tecnológicos disponíveis na escola, além de uma plataforma como maneira de ensino, com um professor tutor à disposição para auxiliá-lo nas atividades digitais.

Foi identificado o total de 17 unidades em que se ofertam a modalidade, e todas possuem polo ou sala de informática para o atendimento à modalidade EJA Digital. Entre elas, 12 possuem a modalidade presencial destinada aos ciclos I e II. As cinco restantes oferecem apenas o ciclo I presencial.

2 O INÍCIO DA ARTE NO BRASIL

Estabelecem-se os primeiros indícios sobre arte no mundo desde o dia em que o homem pré-histórico desenhou um bisão em uma caverna. A partir disso, ele precisou aprender e construir conhecimentos para expandir essa prática. Da mesma maneira, teve que compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu, ou seja, a aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e, de certa forma, se transformaram ao longo do tempo, entrelaçando-se com as histórias em conjunto às normas e aos valores estabelecidos, em cada ambiente cultural. (BRASIL, 2002)

Identificam-se, no Brasil, as manifestações artísticas desde os primeiros séculos, no chamado período missionário, embora se tivesse uma posição totalmente contra o ensino das artes, pois a intenção não era estimular os sentidos criativos e pensantes do aluno, e sim enfatizar a literatura e catequização.

As obras artísticas da época se restringiam essencialmente às igrejas erguidas junto aos centros administrativos e às construções oficiais (alfândegas, fortificações, casas de câmara e cadeia, entre outras), sendo construídas de forma semelhante “[...] seguindo as características de períodos construtivos: fase barroco-jesuítica, fase barroca e fase rococó [...]”, em que a primeira fase corresponde ao período missionário. (FERRAZ; FUZZARI, 2010, p. 123)

As autoras destacam que a mão de obra especializada para atuar nessas construções (igrejas, colégios e conventos) veio de fora. Desde arquitetos, pintores e escultores, que revelavam uma predominância de formas e temas religiosos. Entretanto, ressaltam que, em meados do século XVII, os pintores holandeses Frans Post (1612-1680) e Albert Eckhout (1610-1666) trouxeram ao Brasil as primeiras abordagens de cunho não religioso, representando em suas pinturas paisagens, plantas, figuras humanas e animais.

Ainda sobre o século XVII e XVIII, o período Barroco centrado na Europa foi trazido pelos portugueses ao Brasil, sendo uma das primeiras manifestações registradas com mestres e discípulos, com a intenção de qualificar a mão de obra.

Com isso, nota-se um distanciamento dos modelos europeus, e as construções acabam por favorecer uma cultura regional com influências africanas e aspectos da mineração local, entre outros. Em relação aos aspectos artísticos, tanto o Barroco quanto o Rococó sofreram mudanças de estruturas e formas, em que os técnicos e artesãos brasileiros combinam e fundem os elementos trazendo formas

mais orgânicas, trabalhadas em luz, sombra e volume, fazendo de suas artes uma exibição esplendorosa aos olhos do espectador. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

Conforme Gombrich (2009), em meados do século XVIII, com o apogeu do movimento barroco na Europa católica, deu-se a primeira forma de organização do ensino de arte. Dentro dessa ótica, destaca-se que a pintura deixaria de ser um ofício pessoal e passaria a ser ensinada, de forma a transmitir os conhecimentos e qualificar mão de obra.

Corroborando com essa ideia, Barbosa (2009) afirma que com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, houve uma mudança referente ao quadro estético do Barroco, caracterizada por novas técnicas, e se fez necessária a qualificação da mão de obra e, dessa forma, encontra-se no Barroco a primeira forma de organização de ensino no qual há a figura de mestres e discípulos.

Com a vinda da missão artística francesa, a mando do príncipe regente, tendo como objetivo a criação de um ensino clássico com ofícios mecânicos no Brasil, o governo assumia a responsabilidade pela formação de artistas, pois percebia uma necessidade de remodelar a prática artística, que até então era exclusiva das ordens religiosas.

Durante a revolução francesa, era raro os artistas desviarem os limites da ilustração em retratos oficiais e estes eram fiéis a uma reprodução realista, pois havia grande interesse pela história e pelo heroísmo; além da preocupação com a imagem pública, mediante a situação. A encomenda das pinturas e esculturas para grandes artistas tinha a função de representar os reis e imperadores em poses heroicas e vitoriosas. (GOMBRICH, 2009)

No que tange aos interesses artísticos dentro da história, temos o imperador Napoleão Bonaparte (1769 – 1821), que despontou durante a revolução francesa com um enorme interesse pela história e pela pintura de temas heroicos, em que posava de defensor dos ideais da revolução enquanto lutava pelo poder na Europa. (GOMBRICH, 2009)

A missão artística trouxe de Paris traços marcantes, a fim de servir claramente ao poder e aos interesses da classe dominante, com um culto ao belo eterno e a uma forma ideal, inspirado nos modelos gregos, estilo chamado neoclassicismo, uma expressão estética claramente burguesa, que evoluiria rapidamente com o estágio do capitalismo industrial.

Boaventura (2009) destaca que a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil teve origem junto à missão artística francesa, e foi mantida pelo Conde da Barca e pela França, por intermédio do Marquês de Marialva, embaixador em Paris.

O grupo de artistas importados de Paris e desembarcados no Rio de Janeiro, em março de 1816, era dirigido por Joachim Lebreton, secretário perpétuo da classe de Belas Artes do Instituto de França, e compunha-se de Grandjean de Montigny, arquiteto renomado; Jean-Baptiste Debret, pintor de história; Nicolas-Antoine Taunay, pintor de gênero e de paisagem; Auguste-Marie Taunay, escultor e irmão do pintor; Charles Simon Pradier, gravador em talha fina; François Ovide, professor de Mecânica; François Bonrepos, ajudante de Taunay (LIMA, 1945, p. 204 apud BOAVENTURA, 2009, p. 204)

O autor ressalta ainda a chegada de cientistas, viajantes e artistas, reforçando a missão artística francesa, com Dona Leopoldina (1797-1826), a Arquiduquesa da Áustria, em 1817, que veio para o Brasil para se casar com o príncipe D. Pedro (1798-1834) filho de Dom João VI e Carlota Joaquina de Bourbon, o então herdeiro do trono do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. (BOAVENTURA, 2009)

Com o passar do tempo e toda mão de obra artística importada, viu-se a necessidade de criar um local adequado para a nova função de ensinar a arte, assim a pintura abandonaria o simples ofício ordinário, em que os conhecimentos eram transmitidos de mestre para aprendiz, sendo fixada no país a necessidade de um local para tal função, sendo intitulado de academia.

Com isso a converteriam numa disciplina, da mesma forma como a filosofia, que já era ensinada nas academias. “A própria palavra ‘academia’ sugere essa nova abordagem.” (GOMBRICH, 2009, p. 480).

O autor enfatiza ainda que nas academias, sob forte domínio régio, manifestava-se o interesse do rei acima do florescimento das artes em seu reino, e destaca que para que essas artes florescessem o mais importante era haver pessoas dispostas a comprar as obras dos artistas vivos. (GOMBRICH, 2009)

Dessa maneira, o autor afirma que surgiram grandes dificuldades, pois somente os mestres do passado tinham prestígio. Com isso, para atrair mais clientes às academias, passou-se a organizar exposições anuais com obras de seus membros. Com o passar do tempo, essas exposições se tornaram temas nas conversas da sociedade, criando e desfazendo reputações de artistas participantes.

Ordenada por Portugal, a missão artística francesa fundou a primeira academia de arte no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Nela obtivemos a primeira organização do ensino de arte por meio da criação, em 1826, da Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, na qual os artistas sentiam-se livres para a criação, desde acerca de acontecimentos cotidianos a ilustrações de grandes peças teatrais e grandes romances. (GOMBRICH, 2009)

Inicia-se então o ensino com ênfase na pedagogia tradicional com a influência da academia, na qual o desenho é o principal conteúdo, com a função de preparar profissionalmente o aluno para trabalhos em fábricas e/ou artesanais. O desenho pedagógico era também muito utilizado para ilustrar aulas.

Grande parte das academias de arte na Europa buscava atender a demanda de preparação para habilidades técnicas e gráficas, consideradas fundamentais para a expansão industrial. No Brasil ou na Europa o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se mais tarde matéria obrigatória de estudo da Academia Imperial. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

As autoras destacam que em relação ao século XIX identifica-se a arte a partir dos movimentos históricos culturais vividos na época, com a passagem do Brasil colônia ao Brasil independente caracterizada por todo um clima de novas ideias e avanços políticos. Com a nova geração de intelectuais se observou uma atualização nas temáticas em relação à época. Todos influenciados pela revolução francesa, e se destacaram pintores brasileiros que seguiam os esquemas do estilo neoclássico, adaptando-o a temas nacionais. Entre esses artistas se destacam Manuel Araújo Porto Alegre (1806-1879), Vitor Meireles (1832-1903), Pedro Américo (1843-1905) e José Ferraz de Almeida Junior (1850-1899).

2.1 A Arte na Educação

A história da arte na educação é relevante para se compreender sua importância e existência, ao analisar toda sua transformação junto à educação, transformações estas que foram percebidas em meados do século XX por várias partes do mundo. (BRASIL, 2002)

Ao se analisar o século XX, percebe-se que a arte acompanha e se fundamenta nas transformações educacionais, artísticas, estéticas e culturais da época, em que o encontro da antropologia, da filosofia, da psicopedagogia, da

psicologia, da psicanálise, da crítica de arte e das tendências estéticas da modernidade favoreceu o surgimento de autores que formularam ideias inovadoras junto ao ensino de linguagens artísticas. (BRASIL, 2002)

Reconhece-se, desta forma, as manifestações espontâneas que valorizavam a livre expressão e a sensibilização, com fim de experimentação artística, como orientações que visavam ao desenvolvimento de um potencial criador.

Dentre essas expressões, temos no movimento modernista o grande apogeu artístico do século XX, rompendo as tradições e regras acadêmicas oriundas do século anterior, com graves rupturas e novos sequenciamentos após o ano de 1920, que marcam profundamente uma nova geração e que trazem um cunho mais social e mais nacionalista à arte. Aprofundando o conceito que se verifica, a incorporação das influências das culturas brasileiras e latino-americanas caracterizou manifestos e movimentos de vanguarda, provocando, desta forma, um posicionamento focado em uma liberação expressiva, novas proposições artísticas, sociais e estéticas. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

A noção de arte que hoje possuímos – leiga, enciclopédica – não teria sentido para o artesão que esculpia os portais românicos ou fabricava os vitrais góticos. Nem para o escultor que realizava Apolo no mármore ou Poseidon no bronze. Nem para o pintor que decorava as grutas de Altamira ou Lascaux. (COLI, 2013, p. 66)

Ao se analisar as transformações do papel da arte, identifica-se uma compreensão desta como objeto de teor sociocultural e histórico, experienciado por meio de uma existência imaginária social, sempre em movimento,. Essas transformações, por sua vez, orientam-se de acordo com as mudanças por meio das práticas educativas. Assim, a tradição e a inovação articulam as diversas teorias da arte, na educação, nas práticas sociais e no ensino de arte, acabando por se configurar por meio dos códigos e linguagens da arte. (ARSLAN; IAVELBERG, 2013)

Essa orientação destacada pelas autoras refere-se às instituições educacionais que, a partir da escola renovada, a construtivista, ainda no século XX, permitem uma mudança de paradigma e provocam uma produção social de arte, sendo assim uma fonte de conteúdos para o seu ensino. No Brasil, há forte demanda de escolas nas quais os professores levam seus alunos a grandes centros

culturais, desfrutando, desta forma, de exposições e mostras artísticas, e já revelam grandes avanços no ensino da arte. (ARSLAN; IAVELBERG, 2013)

Ressaltam-se, ainda, algumas propostas, a partir de 1980, com a inclusão de ateliês e outros espaços específicos de ensino da arte, onde os alunos poderiam viver e explorar a arte já concebida como conhecimento. Relaciona-se esse novo modelo de ensino da arte com a proposta da professora Ana Mae Barbosa, graças à criação da Proposta Triangular, que orienta o ensino da arte inserindo três eixos: a produção, a leitura de imagens e a contextualização do que foi aprendido. (ARSLAN; IAVELBERG, 2013)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) pautados nos conceitos da Proposta Triangular, que engloba esses três eixos voltados ao ensino e aprendizagem, em meados da década de 90, acabam por trazer uma contribuição grandiosa para o ensino.

Os três eixos de aprendizagem artística que a compõem delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas. Ações podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações. O eixo da PRODUÇÃO envolve ações de configuração (toda vez que alguém produz uma forma), [...] nomeia não apenas ações que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e com os princípios de formatividade das diferentes linguagens artísticas. [...] O eixo da LEITURA refere-se aos encontros (que costumo chamar de conversas) com as obras de arte e outras tantas construções simbólicas das culturas, envolvendo, por exemplo, desde espaços urbanos, meios de comunicação até objetos utilitários. Esse eixo nomeia, então, a aprendizagem da experiência estética, que envolve também nosso contato com formas da natureza. [...] O eixo CONTEXTUALIZAÇÃO, que eu chamo de contextualizações, abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos. (MACHADO, 2010, p. 65)

Reorienta-se, assim, o ensino da arte, com foco da aprendizagem, inserindo propostas, objetivos, conteúdos, orientação e avaliação nas quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, sendo referência nacional para a educação. (ARSLAN; IAVELBERG, 2013)

Objetivos gerais: Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística; Compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos

em arte (artes visuais, dança, música, teatro), de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais, identificá-los e interpretá-los na apreciação e contextualizá-los culturalmente; Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e o conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas; [...] Observar as relações entre a arte e a leitura da realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível; Identificar, relacionar e compreender os diferentes âmbitos da arte, do trabalho e da produção dos artistas; Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias; [...] (BRASIL, 2012, p. 138)

Com base nos PCN's de arte e no currículo, o ensino de arte passaria a ser visto como área de conhecimento e linguagem, e deveria se dar de forma a se articular em três novos eixos metodológicos denominados como: criação, fruição e reflexão em arte. (BRASIL, 2012)

A partir dos discursos apresentados e definidos, segue o detalhamento dos três eixos definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2002)

- A Reflexão - contextualização originada da história da arte, com a função de analisar a imagem no momento em que foi produzida e trazê-la até os nossos dias; refletir sobre todos os aspectos culturais, históricos e sociais que a envolve.
- Fruição estética - leitura de imagem ou apreciação; é o momento de ver, julgar e descobrir as qualidades da obra, ir além da leitura, apreciar todo o contexto e estabelecer relações. Ler uma imagem, às vezes, é algo silencioso, gráfico e verbal. A aula com a prática de leitura de imagem é muito mais que ver, é ir além, interpretar, julgar e a cada nova leitura obtemos outra interpretação, não existindo forma correta, sendo algo subjetivo. Por meio da proposta o educador pode adaptá-la conforme sua realidade e o objetivo maior é que a distância entre a obra e o observador seja diminuída, ou seja, que haja uma maior compreensão.
- Criação/produção - fazer artístico ou produção artística é quando o aluno pode criar tendo como referência tudo o que foi visto e aprendido. Abrange o ato de criação, escolha de tema, técnica, materiais, suportes, entre outros. O objetivo não é a cópia, pois as

obras vistas devem servir apenas de referência e não de modelos para serem reproduzidos fielmente.

Seguem-se, portanto, três eixos metodológicos, com a articulação e apoio da Proposta Triangular e dos territórios de arte e cultura, com os quais se abrem possibilidades para a fundamentação em conceitos, conteúdos e experiências estéticas nas linguagens da arte, deixando-os, assim, como objeto de estudos. (BRASIL, 2012)

2.1.1 Tendência Idealista-liberal de educação escolar em arte

Destacar as tendências teóricas da educação em arte pode auxiliar a analisar a questão da prática educacional na arte e a relação direta com a existência da arte na vida, trazendo, neste contexto, as vinculações dessas tendências com as práticas educativas e o seu percurso, para que haja uma melhor compreensão sobre os educadores e suas práticas de sala de aula.

Para uma percepção e melhor aceitação das responsabilidades enquanto professores é fundamental entender como a arte vem sendo ensinada, desde suas relações com o processo histórico-social. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

Segundo as autoras Ferraz e Fusari (2010), identificam-se na tendência idealista-liberal as pedagogias presentes na realidade educacional, uma vez que a educação procura garantir uma sociedade igual e democrática. A educação escolar e o meio social possuem uma ação recíproca e fixa. Os educadores otimistas consideravam a educação de forma mais idealista, influente e com capacidade de mudanças referentes às práticas sociais. Mas, sob uma perspectiva diferente, outro grupo de professores acreditava ser a sociedade o fator determinante da educação escolar, sendo esta incapaz de, sozinha, promover mudanças.

Ao se avaliar as ações desenvolvidas, percebe-se que ambas precisam ser consideradas, sendo fundamental definir as particularidades que se quer ressaltar nas aulas de arte, quais serão conservadas e quais serão assumidas como realistas ou progressistas; havendo, desta forma, as transformações sociais e culturais pretendidas.

2.1.1.1 Pedagogia Tradicional

Ao se analisar a educação tradicional, percebe-se uma predominância da orientação neoclássica, trazida pela Academia de Belas Artes, instalada junto à missão francesa no início do século XIX. (ARSLAN; IAVELBERG, 2013)

Dentro dessa ótica, as autoras Ferraz e Fusari destacam que as raízes do século XIX percorreram todo o século XX e se manifestam até os dias de hoje, tendo como base desta pedagogia a ideia de que “[...] os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática.” (2010, p. 25)

A educação tradicional apresenta antecedentes que marcaram a aprendizagem em arte com práticas nas quais os modelos educativos se reproduziram por meio de meras cópias, desde modelos prontos ou ao natural, pela repetição mecânica de modelos, sendo aceitáveis a aproximação e a cópia fiel.

O marco da escola tradicional foi a instalação da República no Brasil. Rui Barbosa trouxe as influências dos modelos educativos americanos, ingleses e belgas, reproduzindo literalmente as propostas sugeridas pelo ensino do desenho de Walter Smith, sem qualquer preocupação com a cultura nativa. O desenho era relacionado ao progresso industrial, com sentido utilitário e preparação para o mercado de trabalho em fábricas ou serviços artesanais. (IAVELBERG, 2003)

O desenho ocupava um espaço paralelo ao mundo da industrialização e isso fica evidente no parecer de Rui Barbosa sobre o ensino primário, no qual relaciona o desenho com o progresso industrial, tendo uma única função, direcionada ao preparo técnico de indivíduos ao mercado de trabalho. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

As influências dos modelos americanos sobre as escolas trouxeram para o Brasil uma nova visão das possibilidades artísticas voltada ao ensino. Tal posicionamento foi adequado ao momento em que o país passava: o progresso industrial, que necessitava fornecer uma classe trabalhadora com mão de obra qualificada ao mercado de trabalho.

Segundo a linha de pesquisa de Ferraz e Fusari (2010), o ensino preparava os indivíduos para o mercado de trabalho em fábricas ou serviços artesanais. Era dirigido às classes sociais mais baixas, não existia uma preocupação no processo, pois o produto de aprendizagem era a reprodução. Baseado em um currículo de conteúdos, estruturado sem vínculo com a realidade social dos alunos, entre 1930 e

1970, os programas de ensino de desenho eram assim estruturados: desenho ao natural; desenho decorativo; desenho geométrico e desenho pedagógico.

Desenho do natural (observação, representação e cópia dos objetos); • Desenho decorativo (faixas, ornatos, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painéis); • Desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas); • Desenho “pedagógico” nas escolas normais (esquemas de construção de desenho para “ilustrar” aulas). (Ferraz e Fusari, 2010, p. 27)

Outro aspecto observado em relação aos conteúdos desses programas seria a centralização das representações convencionais de imagens, que também abrangia noções de proporção, composição da forma, teorias sobre luz e sombra, texturas e perspectiva.

Sob o ponto de vista metodológico, as aulas de desenho eram desenvolvidas por meio de exercícios, mediante reproduções de modelos prontos apresentados pelo professor, a fim de trabalhar o seu aprimoramento e destreza motora. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

Dessa forma, identifica-se, uma ênfase nos fazeres técnicos e científicos para uma aplicação futura do conhecimento na utilização junto à sociedade no mercado de trabalho.

2.1.1.2 Pedagogia Nova

Iniciada por John Dewey, a pedagogia nova, segundo Ferraz e Fusari (2010), a partir de 1900, em sua primeira fase, adota uma abordagem naturalista, integrando a observação da natureza. Em 1916, numa segunda fase, adota um tratamento interativo, integrando ação e reflexão, ou seja, um processo de criação. Na terceira fase, a partir de 1925, adota uma abordagem mais orgânica, em que tanto a apreciação quanto a produção são capazes de transformar o conhecimento. Ressalta, em seu princípio, a função educativa como experiência, mas o centro da questão não era somente o ensinar a matéria, mas demonstrar ao aluno o seu progresso, evolução, e assim sintetizando com a importância da educação para a sociedade e para a democracia. (DEWEY, s/d apud FERRAZ; FUSARI, 2010)

Como definido por Barbosa (2015), a Escola Nova e o modernismo no ensino da arte trabalharam juntos, sendo seu criador no Brasil Rui Barbosa (1849-1923), com seus pareceres sobre a educação primária ainda em 1882. Porém, só foi adiante com intelectuais posteriores, no século XX, em meados de 1920, após a primeira guerra mundial, quando a virada modernista se estendeu às artes, com uma ideologia voltada às reformas educacionais que ocorriam em todo o país junto às escolas primárias e secundárias.

É importante salientar que, em meados da década de 30, surgiu a grande geração de educadores como Anísio Teixeira (1900-1970), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897-1970), entre outros, que tentaram implantar no Brasil ideias da Escola Nova, mas o movimento só ganhou realmente força no final da década de 40, até 1960, evidenciando a reconstrução educacional brasileira. (IAVELBERG, 2003)

Desta forma, e sob tal complexidade, a autora ainda ressalta que, com as influências de John Dewey (1859-1952), Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowelfeld (1903-1960), estabelecia-se o ensino da arte como um marco curricular vital na história das escolas brasileiras. Foram se incorporando práticas de experimentação da arte moderna e o uso de meios e suportes não convencionais nas aulas. Seguiu-se o desenvolvimento do potencial criador e do plano expressivo, em que priorizavam os aspectos psicológicos, com pouca ênfase nos aspectos sociais.

Em 1948, vieram para o Rio de Janeiro as Escolinhas de Arte do Brasil por meio da escultora/ceramista americana Margareth Spencer (1882–1966) e do pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993), inspirados na Escola de Arte para Crianças, criada no Recife em 1947, por Lula Cardoso Ayres (1910–1987), iniciativas que tinham como principais características a valorização da espontaneidade da criança e da liberdade de expressão. Logo se flexibilizou o sistema e se expandiu o movimento para todo o Brasil. (BARBOSA, 2015)

Com a Escola Nova, surge a valorização do desenho infantil, com Lowelfeld contribuindo grandemente com a estruturação das etapas de desenvolvimento da arte da criança e do jovem.

Ferraz e Fusari destacam o currículo de educador e filósofo de Lowelfeld, que imigrou da Europa para os Estados Unidos, após seu trabalho com crianças cegas em Viena, na Áustria, influenciado por teorias freudianas. Publica o livro

“Desenvolvimento da capacidade criadora”, traduzido para o português em 1977, mostrando-se a favor da pedagogia escola novista e contra a pedagogia tradicional. (LOWELFELD, 1939 apud FERRAZ; FUSARI, 2010)

A colocação de Barbosa (2015) vem ao encontro das afirmações de Ferraz e Fusari (2010) que destacam e revelam as fortes influências dos autores, enfatizando suas abordagens pedagógicas, utilizadas por professores de arte brasileiros com tendência escolanovista.

Segundo Barbosa (2015), ao se compreender as muitas interpretações das ideias de John Dewey nas reformas educacionais da Escola Nova identifica-se a aceitação das atividades artísticas, no meio educacional, como experiências positivas no ensino de arte para crianças e adolescentes, sendo intituladas como atividades extracurriculares.

Ao abordar, desta forma, a compreensão e o desenvolvimento individual do aluno por meio da arte, assim como por meio de pesquisas sobre criatividade, a partir de testes verbais e escritos, constatou-se que o conceito de criatividade, foi estabelecido por uma visão psicológica.

Ferraz e Fusari (2010) destacam a postura de Herbert Read (1943), filósofo inglês que também se dedicou a análises de expressões artísticas de crianças e adolescentes, que assume uma base psicológica da pedagogia na Inglaterra. Ele destaca, em suas pesquisas e teorias, o real objetivo da educação, afirmando que a democracia seria a sua base, ao residir na liberdade individual, mediante todas as diferenças do indivíduo e sua função na sociedade. (HERBERT READ, 1943 apud FERRAZ; FUSARI, 2010)

As teorias de Read foram divulgadas no Brasil por Augusto Rodrigues (1913-1993), por meio do movimento Educação pela Arte, que resultou na criação da Escolinha de Arte do Brasil, sendo a primeira do gênero no país, um exemplo do empenho de Rodrigues na busca de renovação dos métodos da educação artística para crianças e adultos. (AUGUSTO, 2017)

As ideias do historiador e crítico de arte Herbert Read trazem a inclusão no processo de ensino de investigações poéticas que estimulam a criança no desenvolvimento de sua própria singularidade, e se tornam uma grande referência para o desenvolvimento da arte-educação no Brasil. (AUGUSTO, 2017)

Nas atividades artísticas desenvolvidas pelo educador Augusto Rodrigues, aponta-se como especialidade comum a constante apreensão com a função da arte,

em que se pretendia revelar uma cultura mais expressiva, e desta forma a importância de difundi-la. (AUGUSTO, 2017)

Corroborando com a ideia, Ferraz e Fusari (2010) afirmam a conquista do Brasil, pela teoria de Read, junto à Escolinha de Arte no Brasil, iniciada no Rio de Janeiro, em 1948, intitulada “Educação através da Arte”, que recupera a valorização da arte infantil, baseando-se na expressão e na liberdade criadoras.

Busca-se uma total independência da criança ou do jovem ao produzir seus trabalhos artísticos sem a intervenção do adulto “incorporando assim a ideia de livre expressão”, utilizada desde os anos de 1920 por alguns professores, mas não entendida como um caminho para atingir a criação. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

A respeito das afirmações apresentadas pelas autoras, existem, por volta da metade da década de 60, poucas avaliações sobre os métodos e fundamentos utilizados com o termo “livre expressão”.

Ferraz e Fusari (2010) revelam que o termo “livre expressão” levou inúmeros professores aos extremos do tema, pois se acatava tudo e tudo era permitido. “Entendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor, elimina-se até mesmo atividades que em sua opinião prejudicam o trabalho criativo”. (FERRAZ E FUSARI, 2010, p.37)

As colocações das autoras conduzem a um resumo sobre a pedagogia nova, segundo a qual, o aluno pode se exprimir subjetiva e individualmente, conhecendo os significados e a si mesmo; e que o processo é fator fundamental, mas o produto final não interessa, identificando assim um ser criativo, que recebe os estímulos para se expressar artisticamente. O indivíduo aprende, fazendo e sendo capacitado a atuar de forma cooperativa na sociedade.

2.1.1.3 Pedagogia Tecnicista

A escola tecnicista tem seu início nos Estados Unidos da América a partir de 1950, instalando-se no Brasil, nos anos 60 e 70, com a finalidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Seus objetivos, estratégias, conteúdos e avaliação foram abordados de forma mecânica, criando assim uma adequação do aluno às normas da escola, com uma base psicológica alinhada às propostas de behaviorismo. (IAVELBERG, 2003)

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 26)

Em conformidade com a referida Lei, Barbosa (2015) relata que um começo duvidoso fez surgir a arte como disciplina por volta de 1971, pois era a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, e assim foi incluída pela primeira vez no currículo das escolas brasileiras de educação básica intitulada “educação artística” pela Lei n. 5.692/71, mas ainda considerada como atividade educativa e não como disciplina.

Outro detalhe relativo à consolidação da Pedagogia Tecniciста no Brasil, bem ressaltado por Ferraz e Fusari (2010), é que concomitantemente à modalidade promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, sendo introduzida a educação artística no currículo educacional.

2.1.1.3.1 Competências a partir da LDB

Com base no Construtivismo Piagetiano, a Lei n. 9.394/96 entra em vigência, revogando as disposições anteriores, e nela a arte é instituída como disciplina obrigatória na educação básica deixando de ser intitulada “educação artística” e passando a ser “ensino das artes”, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Essas mudanças surgiram a partir da década de 1980, quando vigorou o termo arte-educação em contraposição à educação artística.

“O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2002, p.28).

Com a necessidade da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), para unificar os currículos de todo o território nacional, entrando em vigor nos anos de 1998, 1999 e 2002 para a área do ensino de artes em todos os níveis do ensino básico. Essas propostas orientaram a aprendizagem e ensino das artes em quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. (BARBOSA, 2015)

Posteriormente, na Lei n. 9.394/96, a atribuição foi mais bem definida, e a partir da Resolução CNE/CEB n.º 1, Art. 18, de 5 de julho de 2000, foi respeitado o

Art. 5º da resolução, em que os cursos da educação de jovens e adultos destinados ao ensino fundamental obedeceriam, em seus componentes curriculares, os artigos 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. (BRASIL, 2002)

Em síntese, inúmeros professores tentaram assimilar e absorver as várias modalidades artísticas com a ilusão de que dominariam todo o seu conjunto.

Essa tendência gerou uma diminuição qualitativa dos saberes baseados nas especificidades de cada uma das formas de arte. Desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que abrangessem as artes plásticas, música, teatro e a dança, sem o devido aprofundamento de seus saberes. Devido a essa polivalência, as linguagens artísticas deixaram de atender suas especificidades, constituindo-se em fragmentos dentro dos programas curriculares ou compondo com outras áreas. (BRASIL, 2002)

Por outro lado, Lavelberg destaca que muitos professores passaram a utilizar em suas aulas os três eixos significativos de aprendizagem na arte como “[...] fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos de artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico.” (2003, p. 118)

Verifica-se ainda junto à LDB, a constatação que somente a obrigatoriedade imposta pela legislação não se tornou suficiente, pois os professores de arte precisaram lutar para que a área fosse trabalhada como área de conhecimento, utilizando conteúdos próprios junto aos alunos da EJA, observando sua relevância no acesso aos bens culturais e na participação dos alunos na sociedade, intermediada pela arte.

“Portanto, ao se refletir sobre o processo educativo, observa-se que as questões sociais da atualidade, tratadas pelos temas transversais, têm na arte um campo privilegiado para seu desenvolvimento.” (BRASIL, 2002, p. 136)

2.1.2 Tendência Realista-progressiva

A Pedagogia Realista-Progressista surgiu nos anos 60, no Brasil, quando os educadores preocupados com os rumos da educação escolar, começaram a discutir as verdadeiras contribuições da escola pública para a conscientização do

povo, no intuito de mobilizar essas novas ideias, direcionadas para uma educação mais conscientizada junto à população. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

Manifestaram e adotaram, desta forma, novas teorias, com o intuito de explicar a progressão do pensamento liberal.

Segundo as autoras FERRAZ e FUSARI (2010), a Pedagogia Libertadora foi sugerida por Paulo Freire (1921-1997), com o propósito de trazer a transformação das práticas escolares junto às classes populares, e também com o intuito de oferecer à população uma conscientização mais ampla e clara acerca dos fatos vividos, adotada também na alfabetização de adultos.

Desta forma, destaca-se a importância dada às experiências e para a busca de autonomia teórica e metodológica, livre das amarras sociais, desenvolvida por grupos de alunos e seus professores.

A princípio, o movimento que surge no final dos anos 70 coincide com uma retomada de estudos teóricos e críticos, e colabora com a expansão da ideia das escolas como reprodutoras das desigualdades sociais. Porém, ao mesmo tempo em que se assumia uma postura baseada em teorias crítico-reprodutivas, os professores eram levados a ter um pensamento levando em consideração dois aspectos importantes: uma educação escolar pública competente para todos e garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais, não sendo responsabilidade exclusiva da escola. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

a) Conseguir uma educação escolar pública competente é, por si só, um dos atos políticos que precisa ser efetivado, pois a escola é direito de todos os cidadãos; b) Garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais não faz da escola a única responsável pela melhoria da vida na sociedade (concepção idealista), nem a torna exclusivamente reprodutora das relações sociais (concepção reprodutivista). (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 43)

Sob influência de várias determinantes sociais e históricas e, ao mesmo tempo, sendo capaz de influenciar, intervindo para uma mudança, a educação escolar transforma-se e melhora socialmente, caracterizando desta forma uma concepção realista. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

Afirmam, ainda, que de acordo com essa nova concepção não é de responsabilidade da escola oferecer uma conscientização política partidária, mas sim um sentido amplo de cidadania exercido numa estrutura social que se encontra em constante transformação.

Saviani (2008) ressalta que a Nova Pedagogia Histórico-Crítica mobiliza uma verdadeira valorização da escola, não sendo indiferente ao que ocorre ao seu redor, pois para que essa pedagogia tenha uma boa função, deverá ser adotada por meio de métodos de ensino de forma que sejam eficazes.

Esses métodos foram propostos a fim de estimular uma atividade definida pelo professor, favorecendo o diálogo com os alunos de forma que se leve em consideração os interesses dos alunos, seu desenvolvimento psicológico, sem perder o foco, com a sistematização lógica do conhecimento nos projetos sociais que se referem à sua realidade. (SAVIANI, 2008)

A pesquisa identifica a proposta de um método que interligue o professor e seus alunos a processos sociais, buscando uma unidade entre teoria e prática, tornando o aluno um ser consciente e crítico. Dessa maneira, os conteúdos estariam pautados numa cultura universal, em conjunto com as realidades sociais e o professor se torna um mediador dessa experiência do saber.

2.1.3 As contribuições da Proposta Triangular na arte-educação do Brasil

Nos anos 60, com a “Pedagogia Libertadora” de Paulo Freire, surgiram ideias revolucionárias para a educação. Conhecido pelo método de alfabetização de adultos, o autor propôs uma prática de ensino na qual o aluno pudesse desenvolver sua criticidade.

No final da década de 80, Barbosa (1999), influenciada por essa nova Pedagogia Libertadora, foi ao encontro do pensamento libertador de Freire, em busca de uma educação libertadora e não opressora; e com estas reflexões surgiu a inspiração para a criação da Proposta Triangular. A sua difusão, na década de 80, iniciou-se com um pensamento de Ana Mae Barbosa em que relata a desconstrução, a reorganização e a deglutição das influências europeias e americanas.

Em seus estudos sobre arte, descobre a Pedagogia Libertadora, percebendo a capacidade de criação e reflexão, vindo ao encontro de seus próprios ideais para a arte-educação. Assim, surge a inicialmente intitulada Metodologia Triangular no Brasil, que passa a ser uma grande referência no assunto, inclusive sendo incluída e reanalisada junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Barbosa (1999) inseriu sua Proposta Triangular junto ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC), como meio para leitura de obras originais, sendo também divulgada e experimentada em escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo. Nesse período, o secretário da educação era Paulo Freire e o meio utilizado abarcava as reproduções de obras de arte e visitas aos museus.

Observa-se que houve uma grande confusão quando apresentada a nova proposta nas escolas. A abordagem em sala de aula foi questionada, houve dúvida sobre se era uma metodologia ou uma proposta, mas a autora negou e percebeu ue estava sendo mal interpretada, pois sua ideia era revolucionar as práticas artísticas e não criar um método pronto para ser utilizado de forma totalmente mecânica.

Com a recusa da ideia de se tratar de uma metodologia, Ana Mae assumiu que falhou, permitindo que professores de arte tivessem “apelidado” o que se tratava de uma proposta e se justifica da seguinte forma: “culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a ideia de ‘metodologia’ por ser particularizada, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo ‘designação triangular’”. (BARBOSA, 1998 apud RANGEL, 2012, p.35)

A partir das afirmações apresentadas, evidencia-se que a abordagem se trata de uma proposta triangular, baseada em três pilares: a história da arte, leitura da obra e o fazer artístico; a fim de definir a linguagem das artes plásticas com intuito de ver e conhecer por meio das imagens.

A ânsia em aplicar fórmulas prontas e eficazes contribuiu para a adoção desta abordagem, sendo analisada quase como a única possibilidade para utilização em sala de aula, dando a ideia de que a proposta triangular era o que faltava para dar seriedade ao ensino de arte nas escolas e assim equiparando-o às demais disciplinas. (RANGEL, 2012)

Em síntese, sobre a articulação triangular, que abrange a proposta triangular, ela se baseia em história da arte, leitura de imagem e o fazer artístico, e pode ser abordada sem uma sequência lógica, pois a autora já afirmou que não se trata de um método e sim de uma abordagem ou proposta, podendo ser utilizada de forma flexível como definido por sua criadora.

A proposta triangular tem em sua base o mais influente estudo sobre o conteúdo artístico, o DBAE (Discipline-Based Art Education), e apoia seu trabalho em quatro disciplinas inter-relacionadas: história da arte, crítica de arte, estética e

produção artística. Na adaptação feita por Barbosa, “a autora transforma a crítica de arte e estética em leitura da imagem”, e seguindo os PCN’s de arte conforme o MEC, no ano de 1999, este acaba ampliando a ideia para “leitura da imagem para apreciação, de história da arte para contextualização e de fazer artístico para produção artística.” (RANGEL, 2012, p.37)

Sobre esse tema, Barbosa (2009) afirma que sua ideia de criação sobre a proposta triangular não foi trazida dos Estados Unidos e sim “sistemizada”, termo utilizado pela autora que ainda confirma uma latente condição pós-moderna, pois muito se questionou sobre uma suposta cópia ao DBAE. Declara que foi por meio das condições estéticas e culturais da pós-modernidade que a fizeram sistematizar, e que trazer significa transportar o que já existe. Sendo assim, ela afirma que não existia um sistema metodológico baseado em ações (fazer, ler e contextualizar), sendo o DBAE baseado em disciplinas (estética, história e crítica) e com isso muito criticado por seu pensamento disciplinar e totalmente modernista.

Pode-se, então, avaliar que na Proposta Triangular, como sugere Rangel (2012), e no DBAE, há diferentes interpretações voltadas ao pós-modernismo, e identifica-se um paralelismo em sua aplicação na arte-educação, conforme se segue no quadro comparativo:

Quadro 3 – Análise da Proposta Triangular		
DBAE	PROPOSTA TRIANGULAR	(PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais
Arte educação como disciplina (Hamilton, Barkan, Eisner déc. 60 - Inglaterra/EUA)	Ana Mae Barbosa (déc. 80 - Brasil)	(MEC-1999/Brasil)
História da arte	História da arte	Contextualização
Crítica da arte	Leitura da imagem	Apreciação
Estética		
Produção artística	Fazer artístico	Produção artística

Fonte: Rangel (2012)

A partir da análise desse núcleo, Rangel (2012) constata que a contextualização desenvolvida pela história da arte resume-se em analisar a imagem

desde o momento em que foi realizada, trazendo-a aos tempos atuais, refletindo os aspectos culturais, sociais e históricos em que a envolvem.

Fazer o aluno refletir sobre a imagem analisada faz com que ele viaje no tempo. Assim, quando se propõe um paralelo entre seu cotidiano e a época em que a obra foi idealizada, coloca-se o aluno à frente de uma viagem sobre a história e a observação como um paralelo extremo sobre a realidade atual, transformando-o, desta maneira, em um observador, demonstrando a importância de observar não só as obras de arte, mas também a leitura de imagens do mundo atual, tornando-o mais crítico em relação às imagens no seu contexto cotidiano.

Acerca disso, encontra-se a afirmação de Barbosa (2009), destacando a importância de alfabetizar para a leitura de imagem por meio da leitura das obras de artes plásticas. Assim, prepara-se o aluno a decodificar a gramática visual, da imagem fixa e, por meio da leitura, do cinema, da televisão, prepara-se esse aluno a aprender também a gramática da imagem em movimento.

Tal constatação aproxima-se do pensamento de Rangel (2012) que relata que o problema fundamental do país é a alfabetização, daí a importância da alfabetização visual, sobretudo com a televisão, um veículo muito importante, pois atinge o público em massa, e se as pessoas não tiverem senso crítico serão facilmente manipuladas por este veículo.

Esta é a importância de aproximar a arte do cotidiano dos alunos, pois desperta neles, assim, um olhar ao mundo que os rodeia e eles adquirem senso crítico.

Iavelberg (2003) aponta outros aspectos sobre a Proposta Triangular: ela a considera construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna, e também capaz de articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, processando essa articulação ao denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade.

Com uma aprendizagem voltada à criação de problemas e também em suas resoluções, interpretando e convivendo com as dúvidas, a proposta orienta sempre o processo de ensino.

A autora destaca que um dos critérios positivos da proposta seria a criação de situações de aprendizagem, pondo em xeque o aprendizado do aluno para resolver e tomar decisões mediante os conteúdos envolvidos e os pressupostos da

aprendizagem. Sua base é o conhecimento prévio do aluno caracterizado como fato primordial no início de cada conteúdo. (IAVELBERG, 2003)

Ao refletir sobre a utilização da abordagem triangular, Guimarães (2010) vem reformulando, revendo as mudanças que foram originadas e sendo processadas em diferentes contextos, acreditando ainda que acumulou certa fortuna em críticas devido ao seu contexto artístico na educação brasileira. “Por outro lado, a abordagem triangular também foi vítima do seu próprio pioneirismo, ao ser utilizada pelos PCN’s de modo deturpado, resultando em receituário metodológico.” (GUIMARÃES, 2010, p. 411).

Dentre os tópicos acima referidos um dos principais equívocos na utilização da Proposta Triangular nas aulas de arte, segundo a própria criadora da abordagem, é a restrição do fazer artístico como releitura e a releitura como cópia, e a autora demonstra certo repúdio ao fato de identificarem na sua proposta uma “receita” para a utilização de tais práticas. (BARBOSA, 2009)

Ela indica, neste caso, o ponto negativo da proposta, quando vinculada ao termo “metodologia”, pois já relatou seu equívoco no início da utilização, e passou a intitular-la de abordagem ou proposta, e que seu uso se torna totalmente flexível para quem utilizá-la.

3 AS PRÁTICAS DOCENTES NA EJA

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. “Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador.” (FREIRE, 1996, p.22)

Esse pensamento agrega-se às ideias do PCN, que destaca que a função da escola é de orientar o trabalho do professor com o objetivo de preservar e impulsionar sua dinâmica, junto às relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, de forma que se estimule a autonomia do aluno e o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades, de maneira a garantir seu progresso e integração tanto como estudante quanto cidadão. (BRASIL, 2002)

Zabala (1998) afirma que um dos objetivos principais de um bom professor consiste na competência adquirida por seu ofício, por meio das experiências e conhecimentos. Destaca também a utilização de um modelo de interpretação, rebatendo que o professor é um aplicador de procedimentos, em que se fundamenta num pensamento prático com base na capacidade reflexiva.

O autor ainda destaca que considerar as variáveis que podem acontecer no meio do percurso permite ao professor, de forma antecipada, planejar todo o processo educativo, e assim, realizar posteriormente a avaliação sobre o que aconteceu.

Na análise das práticas educativas, o autor revela a necessidade de analisar as unidades de ensino. Primeira unidade: o ensinar, esta foi identificada pelo autor como a unidade de análise básica de uma atividade ou tarefa, debate, leitura, exposição, pesquisa bibliográfica, observação, entre outros, sendo possuído nela o conjunto, de todas as variáveis que acontecem nos processos de ensino/aprendizagem. (ZABALA, 1998)

A segunda unidade implica sequências das atividades ou sequências didáticas: “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

Ao proporcionar uma educação de qualidade, é necessário levar em consideração não somente os conteúdos programados no planejamento escolar, mas também relacioná-los à atualidade e buscar trazer a realidade atual do aluno e

os acontecimentos do passado. Dessa forma, favorece-se a exposição de ideias e a liberdade de pensamento.

[...] o conhecimento resulta de uma motivação dos seres humanos em explicar o mundo e a si mesmos, bem como para responder aos desafios que o ambiente lhes propõe. Desde que nascemos temos por característica universal o desejo de conhecer, de explicar o que é percebido. Foi esse desejo que impulsionou, e continua a impulsionar, as grandes descobertas da humanidade, as belas produções artísticas, literárias, e os avanços da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 2006, p. 6)

O ensinar na arte leva em consideração os modos de aprendizagem do aluno, garantindo ao aluno sua liberdade de imaginar e embasar as propostas artísticas, sejam estas pessoais ou grupais. Mediante esse contexto, o aluno aprende com prazer, investiga e compartilha sua aprendizagem com seus pares, relaciona o que foi aprendido na escola, com o que se passa na vida social de sua comunidade (BRASIL, 2002)

As colocações de Barcelos (2014), sobre a atuação dos professores de ensino da EJA, confirmam a necessidade de o professor transferir seus diferentes saberes, desde suas ligações à vida, suas experiências mais tranquilas, como viagens, leitura de livros, músicas, conversa com amigos, diferentes emoções próprias do ser humano. De forma geral, o autor classifica essa troca de experiências como acervo sobre o conhecer.

Semelhante aos aspectos apontados sobre a função do professor em sala, ressalta-se a importância dele em ser um incentivador da produção individual ou em grupo do aluno, além de propor questões relativas à arte, interferir no processo criador dos alunos com olhar crítico em relação às formas produzidas, tanto de seus alunos quanto dos artistas e temas estudados, e também às formas da natureza e das que são produzidas pelas diferentes culturas. (BRASIL, 2002)

Segundo Zabala (1998), a função da escola é promover uma formação integral dos alunos e é na instituição escolar, por meio das relações construídas por experiências vividas, em que se estabelecem os vínculos e as condições que acabam por definir as percepções pessoais sobre si e os outros.

O professor deve propiciar um trabalho que desperte a curiosidade, desafiando o aluno constantemente, por meio do qual, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes em conjunto com a paciência, com a atenção e com o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística.

Barcelos (2014) ressalta a necessidade de formação em relação aos diferentes saberes, dentre eles os conhecimentos e fazeres que cada educando traz consigo para a sala de aula, mediante sua experiência de vida acumulada, e que todo o fazer artístico é uma busca e uma escuta permanente junto aos educandos. Tais iniciativas podem ajudar a eliminar a exclusão social, sendo um dos aspectos mais relevantes o simples fato de escutar, que nos tornam escutadores, ou seja, diferente de ouvir, escutar é colocar em movimento um de nossos mais importantes sentidos.

A interdisciplinaridade neste sentido surge como uma grande auxiliadora na necessidade a formação dos diferentes saberes, abrangendo novos olhares a um mesmo tema, podendo ou não ser coletiva a pesquisa interdisciplinar, já que nem sempre surge em conjunto.

“O projeto interdisciplinar surge, às vezes, de um (aquele que já possuía em si a atitude interdisciplinar) e se contamina para os outros e para o grupo. [...] O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir.” (FAZENDA, 2013, p. 21)

Um dos aspectos relatados por Barcelos (2014) é ter o cuidado de incentivar estes alunos, pois já passaram por diversas experiências escolares e pessoais dolorosas, e a busca por uma dedicação neste processo é decisiva ao educador, tanto na questão pedagógica, quanto na humana e afetiva.

O autor se refere a uma felicidade em aprender e em ensinar, como um movimento indissociável na formação da pessoa, assim como a questão do incentivo, não somente à chegada, mas em sua permanência, pois se verificam muitos casos de abandono dos estudos na EJA e os motivos são diversos: o desemprego, não ter com quem deixar seus filhos, mudanças de horário no trabalho, entre outros. (BARCELOS, 2014)

Em paralelo às questões dos educandos, destaca-se a necessidade da formação continuada do educador para esta modalidade de ensino, pois o autor afirma que são raros os cursos de extensão destinados à EJA.

Assim, durante a formação inicial da graduação, o professor tem sua atuação voltada à educação da criança e do adolescente, e ainda que a EJA seja uma modalidade aberta e garantida, trata-se de um terreno movediço, ou seja, a formação do educador para trabalhar se dá por estudos individuais feitos pelo

próprio e termina em uma troca de experiência entre outros professores atuantes na área. (BARCELOS, 2014)

Tal constatação induz a se observar, no PCN de arte, as colocações que analisam as práticas de ensino de arte no Brasil, como aquelas que apresentam níveis de ensino e qualidades tão diversificadas.

De um lado há muitas escolas que ainda se utilizam de modelos estereotipados sendo repetidos e/ou apreciados, como o uso de cópias e pintura, e que assim empobrecem o universo cultural do aluno, sem introduzir outros saberes de arte, sem trabalhar a criação. Mas, por outro lado, há professores preocupados em ensinar a história da arte e levar seus alunos a museus, teatros e apresentações de dança ou musicais e assim colocá-los frente a novas vivências. (BRASIL, 2002)

A partir da análise desse núcleo de pensamento, Barcelos (2014) constata a ligação do saber com a vida e isso é o que faz a diferença como saber pessoal e intransferível. Por isso, é importante mostrar aos alunos a relevância de sua história, de sua bagagem, por meio de um simples diálogo antes de se iniciar o conteúdo. Tenta-se, dessa forma, alinhar as histórias reais de suas vidas com a história e os acontecimentos da arte, ou quaisquer conhecimentos que os façam ativos e participativos na aula e assimilarem assim, de forma privilegiada e prazerosa, o conteúdo.

Nas ideias de Paulo Freire (2016), encontra-se a valorização do diálogo no processo de aprendizagem. Ele indaga como o “dialogar” seria um dos fatores principais para se trabalhar com jovens e adultos. “[...] a autossuficiência é incompatível ao diálogo. Os homens que não têm a humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo.” (FREIRE, 2016, p.138)

Em conformidade com Freire, Barcelos acredita nas possibilidades de inclusão como um papel social fundamental junto a este alunado, que ainda é visto como excluído. Destaca que não se trata de um pensamento libertador ou revolucionário, mas como um ponto crucial à ampliação dos espaços de participação na vida pública em suas mais diferentes maneiras de se manifestar. Sendo assim, a educação contribuirá para esse processo de parcerias e diálogos, como uma forte aliança entre educadores e educandos, com os conhecimentos científicos e com a comunidade. (FREIRE, 1970 apud BARCELOS, 2014)

Para o educador-educando, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas um conjunto de informes a ser colocado aos educandos, porém a devolução pode ser organizada, estruturada e acrescentada ao povo sobre os elementos apresentados de forma desestruturada. *'A educação autêntica, repítamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo'* (FREIRE, 2016, p. 142)

Não se deve ignorar a utilização de uma metodologia diferenciada para o ensino de jovens e adultos, pois se trata de um público diversificado com grande distinção cultural: o analfabetismo, as diferenças de idade e as colocações de âmbito social, de modo que o mesmo conteúdo do ensino fundamental deve ser adaptado à realidade do aluno, exigindo que práticas novas os estimulem.

É necessário reinventar práticas e métodos, não somente em relação aos conteúdos, mas também aos hábitos, costumes e valores, ressaltando a esperança de que sempre é possível aprender. Esse é um desafio para todo educador, enfrentar o novo, pensar sempre na questão do contato permanente com seres inacabados e de que a vida está em constante transformação. (BARCELOS, 2014)

Em síntese, Freire (1996) afirma que o ato de ensinar não é transferir conhecimentos ou conteúdos. Formar é modificar a atitude ou dar alma a um corpo hesitante e acomodado.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 23)

Deve-se propor um fazer de verdade para esses alunos, por meio das situações existenciais, presentes e concretas, ao problematizar e possibilitar ao outro o direito de resposta.

3.1 Caminhos da Arte-Educação na EJA

O principal significado da arte na educação é entender que ela é constituída por modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos quando interagem com o mundo ao seu redor, ao se conhecer e conhecê-lo. (BARBOSA, 1999)

Para Lavelberg (2013), cabe ao professor de arte, em seu percurso de ensinar os conceitos e princípios, indicar as múltiplas oportunidades e interagir com os estudantes sobre os conteúdos, além de proporcionar diferentes formas de apresentá-los.

A autora ainda relata que se deve utilizar meios discursivos, imagens, meios eletrônicos, entre outros. O professor pode e deve recorrer a qualquer meio acessível para se inteirar sobre conceitos e princípios que deseja ensinar, estando ciente de que quem transforma tais informações em conhecimento é o aluno.

Araújo e Oliveira (2015) destacam que, quanto à prática do professor, está implícita a formação do professor, principalmente quando se trata do intuito de ampliar os relatos sobre arte-educação na contemporaneidade.

Zabala (1998) esclarece as funções do professor, tais como: o planejamento e a plasticidade na aplicação do plano de ensino, denominadas como afinidades interativas, na qual permite a adaptação voltada às necessidades dos alunos; considerar no início e durante as atividades as contribuições dos alunos; auxiliar na busca de sentido no que fazem, levando-os a descobrir os processos e o que pode se esperar deles; propor as metas que serão obtidas; ajudar no processo de construção do aluno; estabelecer análise, síntese e avaliação do trabalho; proporcionar um ambiente e relações que auxiliem na autoestima e o auto-conceito; ocasionar meios de comunicação para o professor/aluno, aluno/aluno; e auxiliar na criação da autonomia.

O autor ainda aborda a influência dos conteúdos procedimentais e atitudinais na estrutura das influências educativas na aula, em que nos procedimentais o educador percebe e cria as condições apropriadas às necessidades particulares de cada aluno.

O atitudinal articula as ações formativas, não propor debates e reflexões no comportamento cooperativo, mas a tolerância, justiça, respeito entre outros, resumindo que é necessário viver o clima de solidariedade e da tolerância. E ao trabalhar esses conteúdos, necessita envolver a incoerência entre o que é trabalhado na escola e o sistema social. (ZABALA, 1998)

“Desta forma questiona: ‘o que se deve ensinar?’. Os conteúdos de arte acabam se classificando em três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais”. (BRASIL, 2012, p.140)

Segue quadro demonstrativo com a classificação sobre o que se deve ensinar em arte:

Quadro 4 – Definição dos conteúdos de arte	
Conceituais	Ligados à esfera cognitiva do saber, engloba saberes relativo a fatos, conceitos e princípios. Destacados por representação; comunicação; formas visuais; assuntos sociopolíticos e socioculturais das manifestações das danças populares; músicas do próprio círculo sociocultural, nacionais e internacionais, entre outros.
Procedimentais	Está ligado ao saber fazer. Como produção artística visual em diversos espaços: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, e outros; preparo técnico do corpo para a dança; improvisação, composição e interpretação, desenvolvendo percepção auditiva, imaginação e memórias musicais; observação e análise constantes dos produtos das cenas em função do caráter inacabado da cena teatral.
Atitudinais	Unido ao saber ser e saber ser no convívio com o outro, definido por autonomia na amostra pessoal para fazer e apreciar arte; crescimento das atitudes de autoconfiança e autocrítica nas tomadas de decisão em relação às produções pessoais; empenho e respeito pela própria produção e também pelo que os colegas e outras pessoas criam.

Quadro elaborado por SOUZA, 2017 - Fonte: BRASIL, 2012.

Por outro lado, a forma da organização não significa a ausência de relação entre eles, podendo um tema envolver novos conteúdos de diferente natureza.

3.1.1 A criatividade na arte-educação

Os processos criativos envolvem toda a personalidade, de modo que a pessoa consiga se diferenciar no seu interior, ordenando o relacionamento pessoal e intrapessoal.

Criar pode ser entendido tanto como um ato de estruturar, comunicar, transmitir e interagir com os significados. Quando se cria, procura-se atingir uma realidade mais profunda sobre o conhecimento das coisas, com um sentimento de estruturação interior. Dessa forma, a importância do criar se dá não somente para o artista, mas é admirável a qualquer pessoa, pois se trata de um crescimento interior não somente para quem cria, mas também para quem pode acompanhar a realização do outro. (OSTROWER, 2009)

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. [...] A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. [...] a atividade artística é considerada uma atividade sobretudo criativa, ou seja, a noção de criatividade é desligada a ideia de trabalho, o criativo torna-se criativo justamente por ser livre, solto [...] (OSTROWER, 2009, p. 31)

Ostrower (2009) destaca que a ideia de criatividade concretiza-se em conjunto com a realização da personalidade do ser, na qual o amadurecer é um processo essencial para a criação, quando a maturidade do ser humano criará a espontaneidade e assim a criatividade será uma função geral e expressiva de sua vida.

Conforme o PCN de arte, o conceito de criatividade tornou-se uma presença obrigatória nos planejamentos de teatro, artes plásticas e educação musical e que traz, em seu objetivo, o fator fundamental de oportunizar e desenvolver o processo criador. Desencadearam-se assim ideias imprecisas sobre a função da educação artística com uma descaracterização progressiva da área. Essa estrutura conceitual aos poucos perdeu o sentido, principalmente para os alunos. O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas. (BRASIL, 2002)

A ideia de tornar os alunos livres em suas escolhas requer prepará-los para o ato criador, trazer o entendimento dos elementos básicos da composição, o conhecer da história e obras de arte que impulsiona o desejo de criar a partir de interesses pessoais, sendo eles naturais e espontâneos.

Segundo Ostrower (2009), o significado da ação do criar é apreendida e se integra ao compreendido nível de consciência, e também sintetiza o novo entendimento em termos de linguagem e, assim, a tão esperada criação dependerá

tanto das convicções internas da pessoa, de suas motivações, como de sua competência ao usar a linguagem no nível mais expressivo que puder alcançar.

O crescer da criatividade vem sendo estudado nas diversas modalidades de ensino, desde a educação infantil à universidade da terceira idade, na busca de diferentes estratégias para desenvolver a questão criativa, desde o lúdico ao experimental. São realizados testes com novas ideias, com ligação ou não aos estudos educacionais, no sentido de aguçar a curiosidade e o prazer em aprender e com isso ampliar a motivação pessoal e, conseqüentemente a melhoria do processo educacional. (FLEITH, 2011)

A abordagem do lúdico sobre a questão da criatividade junto ao ser em processo de formação na educação de jovens e adultos necessita ser explorada a fim de que o aluno se entenda como um ser criativo. Logo, cabe ao professor explorar diversas estratégias, cultivar a espontaneidade e autonomia nas produções para que a criatividade possa acontecer.

Ostrower (2009) descreve como espontâneo o ser livre, assim essa espontaneidade corresponde à coerência da pessoa, abrange sua autonomia interior e as possibilidades de viver e criar como a mais alta ação de liberdade. Há uma associação entre a liberdade de criar e o descompromisso. A definição individual de como e o que criar é identificada como um ato expressivo, sendo a obra criada por uma mensagem de suas vivências pessoais.

Com base neste pensar, a autora aborda uma análise em que homens admiráveis foram criativos em diversas circunstâncias: quando o ato mais puro da brincadeira não estava presente, momentos difíceis em sua vida em que conseguiram enfrentar situações adversas, de forma que puderam aprender com elas. Neste sentido, visualiza-se o processo de crescimento e maturidade, permitindo que este discrimine em si a individualidade da sua visão de vida. (OSTROWER, 2009)

Nesse contexto, relaciona-se a arte a vários momentos da vida, desde o trágico à alegria. Seriam os momentos em que, na verdade, destaca-se o que nem sempre acontece, mas o que se sente, por meio da demonstração de sentimentos, da sensibilização aguda do que se reproduz.

Ostrower (2009) salienta as questões relacionadas à vida, como o tratar da liberdade e da espontaneidade voltada à criação, que não é apenas uma questão individual, mas vai além da individualidade de cada ser e, desta forma, observada

como algo valioso, e ressalta ainda sua devida importância a fim de abordar as influências que envolvem qualquer contexto cultural pra qualquer idade biológica do ser humano.

O ciclo criador não se esgota no fazer, declara Barbosa (1998) ao dar sua contribuição ao estudo voltado a criação, ainda relata que precisamos também da apreciação e da leitura de imagens. Ela aponta para outra visão da criatividade, em que se abre o caminho para um novo olhar sobre o processo criativo, até então centrado somente na produção.

Traduzir de uma forma única e de um modo ímpar o processo criativo, em que cada momento capta e retrata as diferentes sensações reproduzidas por um ser, evidencia as possibilidades que não se esgotam, estando a criatividade em constante percurso.

É preciso observar que a criatividade não é propriedade apenas de alguns, mas um potencial próprio do ser humano. Ostrower (2009) relata que ela não deve sofrer qualquer esquematização e simplificação, pode e deve ser tratada enquanto elemento dentro de um contexto, sem deixar, em nenhum momento, o desenvolver de sua análise e de situá-la em relação à problemática social, econômica, política e cultural que, sem dúvida, obstaculiza o livre fluir da criatividade humana.

A expressão pode ser um processo projetivo e não necessariamente só criativo, mas também uma projeção da dor, da alegria, da evolução enquanto ser humano existente e em constante progresso nessa imensidão de mundo que continua em evolução.

Explorar a criatividade é o que transforma a aprendizagem, tornando-a mais significativa, lúdica, com participação e mais agradável. Ao educar, acompanha-se um ser em processo de formação e com isso as intervenções artísticas podem auxiliá-lo em sua vivência escolar e social.

Dessa forma, e sob tal complexidade, Lavelberg (2003) afirma que a arte sozinha não opera transformações na educação, mas com a experiência e vivência dos processos de criação se pode reorientar o sentido de ensinar, o real papel do professor, a imagem da escola, assim como o valor das práticas culturais das comunidades, na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e as instituições que promovem ações sociais.

Com aulas teóricas e práticas, desde leitura, observação e desenvolvimento de conhecimentos junto aos elementos da linguagem visual, conforme o PCN sobre

o processo de criar e perceber formas visuais, o processo implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que o compõe, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo.

Ao se aprofundar sobre o teor pedagógico da questão da criatividade na arte, deve-se considerar a grande importância da imaginação nesse processo, mas se destaca que a existência da criatividade de forma valiosa precisou de uma transmissão e de uma adequação do saber sistematizado, pois já se observa que a história vê o ensino da arte como disciplina renegada em seu início, por se tratar de uma disciplina que poderia produzir seres pensantes e críticos. (FLEITH, 2011)

Foram criadas diversas políticas educacionais na educação brasileira com a função de diminuir os índices de evasão em todos os níveis de ensino, porém o problema ainda persiste.

Segundo o pensamento de Fleith (2011) a criatividade não se resume à inspiração e ao sinônimo de um dom inato do ser humano, muito pelo contrário, está relacionada à preparação da aprendizagem e à promoção de oportunidades de experiências intensas e diversificadas, mas é importante salientar que apesar das inúmeras barreiras que cercam a criatividade no ambiente escolar, não se pode negar a influência da escola sobre esse processo de desenvolver o potencial criativo dos alunos e seus professores, que vem sendo analisado de um ponto de vista empírico, prático e teórico.

A pesquisa analisa a relevância sobre a questão da criatividade não ser um dom, pois há na matemática e na língua portuguesa, assim como nas demais disciplinas, grandes criadores de técnicas artísticas, linguísticas e cálculos sem muitos terem nascido com o “dom”, mas com potencial em aprender, treinar e se dedicar ao estudo, o que demonstra o domínio da prática e desenvolve, desta forma, um grande potencial e habilidades.

A imaginação criativa possibilita que o ser humano conceba situações, fatos, ideias e sentimentos, por meio da criação de imagens internas que se combinam para representar essa experiência, a partir da articulação da linguagem. Essa capacidade de formar imagens acompanha a evolução da humanidade. (BRASIL, 2002)

Ao visualizar situações que não existem, abre-se o acesso a diferentes possibilidades que estão além da experiência imediata, desde perceber, sentir e

pensar, e se tem na competência imaginativa a origem de qualquer processo do conhecer, sendo científico, artístico ou técnico. (BRASIL, 2002)

Em relação à criatividade, identifica-se uma versatilidade fluente do atributo específico da atividade imaginativa, que permite um exercício de inúmeras composições sobre as imagens, ao investigarmos as possibilidades e não apenas reproduzir relações notáveis, por meio da existência mediante a competência criativa formada e definida como um processo em evolução transporta sua sensibilidade e emoções, facilmente identificados no seu repertório artístico. (OSTROWER, 2009)

A criatividade desenvolve-se quando caminha em conjunto com a imaginação. O ato de imaginar faz o indivíduo apropriar-se daquilo que já fora absorvido pelo mundo, porém criando novas situações e ideias. Identifica-se a originalidade particular definida pelo contato das imagens de obras de arte e do mundo, observadas pelo educando de forma que possa transparecer toda sua evolução.

A autora destaca que o processo acaba por modificar as formas de expressão e que com essa mudança formal, quando não se deve obedecer as intenções estéticas, pois se trata de um processo em crescimento e desenvolvimento, a partir de suas relações afetivas com o comportamento da criança ou com mundo adulto e à sua transformação para níveis de independência interior. (OSTROWER, 2009)

Os alunos estabelecem relações entre seu conhecimento prévio na área artística e as questões que determinado trabalho despertam, entre o que querem fazer e os recursos disponíveis tanto internos quanto externos, estabelecendo relações entre a execução dos trabalhos que estão a desenvolver com os elementos das formas artísticas, assim como a familiaridade em diferentes qualidades visuais, sonoras, com personagens, o espaço cênico, etc. (BRASIL, 2002)

As experiências e vivências dos alunos fazem toda a diferença no contexto da criação, pois tornarão o aluno mais confiante e seguro em relação a suas produções.

Apesar das barreiras que envolvem a criatividade, não se pode ignorar a grande influência da escola sobre o crescimento do potencial do processo criativo dos seus alunos e também dos professores. As adversidades encontradas são grandes, mas o poder de querer alcançar o novo e a relação do novo com o seu cotidiano transformam e geram novos olhares em vista da criatividade sobre o ser

criativo, não somente no ambiente educacional, mas também transportado para um ambiente pessoal e familiar.

As autoras Wechsler e Nakano (2011) identificam que a função da criatividade na contemporaneidade está ligada a diferentes contradições. Relatam que sua influência e ação ocorrem por diversos fatores, desde as tecnologias, o tempo de vida, a multiplicação das redes sociais, a insensibilidade política e, entre tantas outras ações, sobre a moral e a imposição do tempo por meio das ações.

Percebe-se que a criatividade não se vincula por meio da inspiração, nem ao menos a um dom inato, ao contrário, ela é fruto de uma preparação com aprendizagem e oportunidade, por meio de uma troca de experiência diversificada, e destaca-se como essencial sua investigação junto ao trabalho escolar. (WECHSLER; NAKANO, 2011)

Assim, visa-se atender às necessidades educacionais do grupo, pois o professor que contribui na promoção da criatividade de forma produtiva demonstra mais domínio do conteúdo, tem entusiasmo pelo que leciona e acaba por ser capaz de improvisar com o uso de diversas técnicas institucionais em suas aulas, como a dramatização, a discussão em grupo, o estudo individual, entre outros recursos e propostas devidamente analisadas, assim correspondendo às carências de seus alunos. (WECHSLER, NAKANO, 2011)

Dessa forma, infere-se que essas afirmações sobre o processo da criatividade não se aplicam somente à infância, o que não se deve desmerecer desde a educação infantil, até porque é na vida adulta que se visualiza o caminho de todo esse trajeto anterior, proporcionando, no futuro, uma vivência artística permanente na formação enquanto ser humano em um contexto social.

3.2 Cópia, leitura e a releitura de imagens nas aulas de arte

Para uma compreensão sobre as imagens utilizadas e citadas na pesquisa se faz necessário relatar o seu início junto à história da arte, desde a identificação de imagens da arte e do mundo, o ato de leitura da imagem e a diferença entre prática da releitura e a cópia.

3.2.1 As imagens na arte e no mundo

Santaella (2012) ressalta que estudos feitos pelo filósofo Platão revelam que as imagens seriam as sombras, bem como os reflexos que vemos nas superfícies e nas águas, brilhantes e com todas as representações do gênero. Porém, o filósofo favoreceu as imagens naturais como instrumentos filosóficos em desvantagem das imagens artificiais, ou seja, criadas ou recriadas.

A discussão sobre a importância do uso da imagem acontece desde o surgimento do movimento das escolinhas de arte na década de 80, quando se iniciaram no Brasil as mudanças atuais em relação às práticas escolares e com a inserção da educação artística como uma disciplina. Para demonstrar a adesão a esse movimento, os professores de arte começaram a se intitular “arte-educadores” e assim se organizaram em associações regionais e nacionais. (ROSSI, 2009)

Segundo a autora, nesse momento, tentava-se encontrar a função da arte na educação formal, em função de novos pressupostos teóricos, entre eles o construtivismo e a Nova Sociologia da Educação (NSE) e, dessa forma, a arte ganhava uma grande importância na educação, com uma visão de transformação na sociedade, mais democrática e democratizante. (ROSSI, 2009)

Parece que, desde sempre, a imagem teve o poder de impor a nós. Ela nos seduz por sua própria presença; já a palavra pressupõe uma linearidade na sua leitura. A palavra evoca algo que está ausente; a imagem é (já) presença, aqui e agora. (DEBRAY, 1993 apud ROSSI, 2009, p. 09)

Sabe-se que estamos numa era visual na qual há imagens por todos os lados, momento identificado por Rossi como “era da visualidade, da cultura visual”, e com a chegada das tecnologias de comunicação se modificam as bases para o conhecimento visual das imagens. As crianças, desde cedo, interagem com elas por meio dos comandos de seus computadores e videogames, aprendendo desta forma a produzir e a consumir as imagens de toda a ordem. (ROSSI, 2009, p. 09)

O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico; O domínio das imagens diretamente perceptíveis. Essas são as imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos; O domínio das imagens como

representações visuais. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (também chamadas de “imagens computacionais”). (SANTAELLA, 2012, p. 17)

A respeito das imagens da arte, necessita-se evidenciar sua importância junto ao ensino contemporâneo, após décadas de ausência, e elas vêm retomando seu lugar como parte central nas aulas de arte. (ROSSI, 2009)

Nessa cultura visual atual, o espectador da imagem acaba por alcançar a exaustão pela quantidade de informações que recebe, por meio da internet, da publicidade, da televisão. Enfim, um mundo infinito de informações que satura o olhar em construção do alunado.

Buscar formar um ser mais criativo com as imagens do mundo, por meio das linguagens da arte, é fazer o aluno analisar e perceber as cores, as texturas, as formas que o cercam no dia a dia, fazendo-o ler, reler e criar. Deve-se ressaltar que se trata de uma nova visão, uma nova leitura sobre uma obra já existente e observada, outra produção com novos significados, processo no qual o ato de reler seria interpretar a obra, colocar sua visão de mundo, críticas, linguagem e sua experiência sobre a obra escolhida. (IAVELBERG, 2003)

Analisa-se, em conjunto com os alunos, toda a temática que abrange a arte e os fazem perceber que seu cotidiano tem muito mais a ver com arte do que se imagina.

3.2.2 Leitura de imagens

Para que se possa entender a atual importância da alfabetização visual do aluno num mundo em que a imagem está onipresente, é necessário analisar a trajetória do ensino da leitura de imagens no Brasil.

Barbosa foi a pioneira nessas pesquisas, com a aplicação da proposta triangular e com a posterior implantação da disciplina junto aos PCN's de arte, pois não existia nenhuma abordagem sobre a construção do conhecimento acerca da leitura de imagens. (BUORO, 2003)

A leitura de imagens no ensino da arte brasileira foi emergindo com ênfase entre o final de 1989 e o início de 1990, por meio do 3º Simpósio de Arte e sua História em São Paulo, no MAC-USP, que resultou na obra organizada por Ana Mae

Barbosa e Heloísa Margarida Sales, na qual procuravam estabelecer os eixos filosóficos que sustentavam diversas propostas no ensino da arte, dentre os temas abordados, com uma figuração crítica sobre a história da arte, arte educação em museus, o currículo, o pluralismo cultural, a história do ensino da arte e a leitura de imagens. (BUORO, 2003)

[...] a leitura de imagens na escola prepararia o aluno para uma compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que torná-los conscientes “da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens”. (BARBOSA, 1995, p. 14 apud ROSSI, 2009, p. 09)

A expressão em inglês *visual literacy* pode ser traduzida por letramento visual ou alfabetização visual. Como afirma Rangel (2012), essa expressão deveria ser levada a sério, já que no ato de ler uma imagem, deve-se ser capaz de desmembrar, decodificar os códigos, pois a imagem é uma realidade totalmente distinta do verbo, e só podemos ler uma imagem por meio de outras imagens. Não se trata de propor contrapontos entre o verbal e a imagem, são meios distintos, com modos de representação e significação própria de cada uma, mas uma complementa a outra.

O autor define sua ideia no que se refere a esta nova leitura, não sendo necessário especificá-la a uma produção artística, mas sim a um novo olhar sobre algo já pronunciado anteriormente, consistindo essa nova leitura como algo verbal ou mental e ainda assim ser uma nova experimentação estética, ao detectar detalhes que não foram percebidos em uma primeira leitura.

Sobre a alfabetização visual, Santaella (2012) direciona o entendimento na aprendizagem de leitura de imagens com as ideias que salientam a utilização e a necessidade de se visar os elementos visuais primários, desde a superfície bidimensional (duas dimensões, realizados em uma superfície plana) à tridimensionalidade (a ilusão da profundidade, com a altura e largura na representação dos desenhos intitulados 3D).

A capacidade intelectual decorrente de um treinamento para criar e compreender as mensagens visuais está se tornando uma necessidade vital para quem pretenda se engajar nas atividades ligadas à comunicação. É bastante provável que o alfabetismo visual

venha a tornar-se, no último terço de nosso século, um dos paradigmas fundamentais da educação. (DONDIS, 1997, p. 27)

Ao analisar a questão sobre tais estudos, Santaella observa que entre os recursos mais reveladores que consistem na decomposição dos elementos básicos das artes visuais, estão: o ponto gráfico, a linha, contorno, a direção, tom, cor, textura, escala, as formas básicas, dimensão e o movimento, podendo ser utilizados em diferentes técnicas artísticas, desde desenho com lápis grafite, colagem, pintura com diferentes tipos de tintas, xilogravura (imagem feita em pedaços de madeira com desenhos em relevo, no qual seu processo se dá por impressão, sendo uma arte muito popular), entre várias outras técnicas pesquisadas, desde a arte rupestre até a contemporaneidade. (DONDIS s.d apud SANTAELLA, 2012)

Esses elementos visuais são manipulados com mais ou menos ênfase por meio de técnicas de comunicação visual, sendo a mais dinâmica das técnicas o contraste, que se manifesta através da polaridade, em relação à técnica oposta, a harmonia.

Ou seja, na alfabetização visual, a representação do contraste inicia-se pelo nível básico da visão, por meio da presença ou ausência da luz, é o que desequilibra, choca, chama a atenção, estimula. Sem ele, a mente teria de cessar todas as relações. Já na harmonia, encontramos o equilíbrio e o repouso, a calma, a simetria das formas e cores, sendo um método de uso quase infalível na solução de problemas voltados à composição visual. (DONDIS, 1997)

Vale ressaltar que Dondis (1997), em relação ao conhecimento visual e à linguagem verbal, sintetiza que somos capazes de visualizar, e com isso formar imagens mentais, a chamada síndrome heureka, que é o processo de dar voltas através de imagens mentais em nossa imaginação, que acabam nos levando a soluções e descobertas inesperadas. Contudo, essa visão está vinculada ao salto criativo.

Dessa forma, e sob tal complexidade, Pillar (2014) leva à reflexão de que o ato de ler implica na existência de um autor e de um leitor, sendo esta leitura feita por meio de um código (objeto/linguagem). Contudo, afirma que a leitura de uma imagem poderia ser definida como a leitura de um texto. Ao ler, misturam-se diversas informações de um objeto, suas características formais, cromáticas, os conhecimentos sobre o objeto lido, a imaginação se aflora no mundo de

possibilidades sobre uma leitura. Assim, a leitura dependerá do que o nosso olhar apura.

Destaca ainda que na leitura de uma obra, faz-se necessária uma observação atenta e assim perceber, conhecer, compreender, interpretar sua trama de cores, texturas, os volumes, suas formas, as linhas que constituem uma imagem, entre vários outros aspectos; e esta leitura, essa construção de uma série de significados será feita por um sujeito que com certeza terá uma história de vida.

Entretanto, não existe dado absoluto com uma só leitura. Pode-se ter várias visões sobre determinados assuntos, e uma só leitura não proporciona os múltiplos olhares sobre um mesmo objeto e assim esse transitar por diversas abordagens leva à criação de possibilidades com algo totalmente complexo que exige tempo, estudos, sensibilidade e muita coragem para a elaboração de novas hipóteses nesse processo de ler e reler. (PILLAR, 2014)

3.2.3 Identificando a releitura

Com o propósito de investigar as práticas destinadas à apresentação do uso das imagens e do processo de releitura, observa-se os estudos sobre o processo do fazer artístico como releitura e a releitura como cópia.

Rangel (2012) destaca primeiro a definição sobre a leitura de imagens, até porque se necessita de uma primeira leitura para que se possa realizar uma nova leitura, ou seja, definindo a releitura. Esta é a primeira definição da releitura: uma nova leitura, reler, ler novamente.

Dessa forma, a autora afirma que no ensino da arte, a leitura é desenvolvida como algo mais teórico, e na releitura identifica-se o fazer por meio de uma arte: pintura, objeto, texto ou música. Reler é reinterpretar e inventar novos significados, dando um novo sentido, um novo contexto com a ideia de criar e reconstruir algo novo. (Rangel, 2012)

Pillar (2014) afirma que antes da prática de releitura, pode-se visualizar na leitura da imagem um processo de aquisição de conhecimentos por meio da percepção e interpretação dos signos identificados. Entretanto, destaca não ser uma decodificação exata e invariável, como se fosse uma prática rígida e inflexível, nela se identifica uma construção e não apenas reconstrução de conhecimentos.

A fim de compreender como essas colocações podem estar relacionadas com a releitura, a autora afirma que há transformações, a criação com base em um determinado referencial, num contexto visual, podendo estar implícito ou explícito, na sua obra final, qual foi o seu intuito principal, a criação e não uma simples reprodução de imagem. (PILLAR, 2014)

Fundamenta-se, desta maneira, que no ato de ler, tem-se a atribuição de definir significados, e o nosso olhar não é puramente ingênuo, ele está comprometido diretamente com o nosso passado, por meio de experiências, do cotidiano e por nossas referências.

Assim como a leitura a releitura é considerada algo complexo, que se trata de uma prática complexa. “Em nome da proposta triangular, muitos professores estão trabalhando a releitura como cópia. Colocam uma obra de arte para os alunos copiarem. [...] Criticam-se as folhas mimeografadas para colorir e dá-se a obra de arte para copiar.” (PILLAR, 2014, p. 14)

Em tal reflexão, Pillar (2014) reforça o discurso de Barbosa sobre as críticas voltadas à Proposta Triangular, em relação à sua utilização direcionada à prática da releitura, e afirma ainda que os pressupostos da proposta, até seus estudos e conhecimento, seriam de uma concepção contemporânea voltada ao ensino da arte, sendo opção a utilização da releitura por quem a utiliza.

Sendo assim, por releitura entende-se aqui a tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando-se nessa ação a re-significação do mesmo objeto: re-ler para aprofundar significados, re-semantizando-os. Dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo partir para a criação. (BUORO, 2003, p. 23)

Frente aos fatos, Rangel ainda nos apresenta a importância de se entender a reprovação da cópia após estudos apontados por Barbosa (1999), a autora procurou apresentar o real significado da releitura, mas relata que a cópia também se apresenta como um instrumento, mas distinto da real função.

“[...] como um recurso didático possível, porém distinto da releitura, que requer não copiar a obra escolhida, mas recriá-la sob um novo olhar do observador, e não somente do artista.” [...] “Não é cópia. Cópia é a reprodução da obra. Reler uma obra subentende adquirir conhecimento sobre o artista e a contextualização histórica. [...] O produto final da releitura pode levar ou não ao reconhecimento da obra escolhida.” (RANGEL, 2012, p.34; 48)

Pode-se afirmar o que os autores demonstram em seus estudos, sobre a prática de releitura, que não se trata de uma cópia e sim de um novo fazer, modificação e criação por meio de uma observação escrita, visual, escuta, podendo esse fazer ser reproduzido por meio de várias linguagens, sendo artísticas ou não, práticas ou não. Em resumo, a releitura está ligada diretamente ao ato de criar.

3.3 Propostas de Leitura e Releitura de Imagens nas Aulas de Arte

Pillar (2014) afirma que a prática da leitura e da releitura no ensino de arte, se trata de uma prática expandida, sem que inúmeras vezes a compreensão esteja divergindo nas dimensões da arte, prática na qual a leitura tem sido idealizada como teoria e a releitura um produzir a partir de uma obra. “Assim, problematizar a leitura e a releitura no ensino de arte poderá auxiliar a entender suas similaridades e diferenças no contexto da sala de aula.” (PILLAR, 2014, p. 07)

A autora reafirma a função da releitura como reler, ler novamente, reinterpretar e criar novos significados buscando a ideia de recriar um objeto, reconstruir num outro contexto com novo sentido.

Muitos entendem como a reprodução de uma cópia elaborada pelos alunos com base na imagem que lhes é oferecida. “[...] se realizada dentro desse modelo, pouco ou nada acrescenta ao conhecimento da construção da imagem produzida pelo artista.” (BUORO, 2003, p. 21)

Vem crescendo o uso da leitura da imagem das obras de arte nas aulas, ganhando estrutura e importância no contexto histórico e artístico do ensino de arte no Brasil, e se pode afirmar que seria uma das abordagens mais realizadas por educadores de artes visuais, resultando na prática da releitura de imagens. (BUORO, 2003).

Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. (BRASIL, 2002, p.61)

Acredita-se assim ser possível aproximar a arte do cotidiano do aluno, independente de sua faixa etária, mostrando que a arte pode estar na rua que ele passa, no cinema, nas paisagens urbanas ou até mesmo em casa assistindo à TV. Proporciona um olhar para o mundo ao seu redor com um senso mais crítico,

despertando inquietações, objetivando, pela arte, um panorama do mundo com um novo olhar.

3.3.1 Robert Ott

Sobre a questão da leitura de imagens, destaca-se como uma das primeiras teorias divulgadas no Brasil foi a de Robert Ott (1852-1888) o sistema “Image Watching” ou “olhando imagens”. Ott foi professor do departamento de arte-educação da *Penn State University*, Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos. No Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP), no ano de 1988, apresentou o seu sistema de leitura de imagens no Brasil, baseado em um sistema de crítica artística. (RIZZI, 2012 apud ARSLAN; IAVELBERG, 2013)

O método consiste num processo que se divide em seis momentos e, para uma melhor compreensão, utilizou-se dos verbos e termos no gerúndio, com a função de denominar as seis categorias do seu sistema, acreditando deixar claro o sentido do processo na atividade. Define-se por um sistema em que se deve respeitar a ordem apresentada.

Quadro 5: Método leitura de imagem Image Watching	
Estágios	Desenvolvimento
Aquecimento/sensibilização	É a apreciação, quando o indivíduo prepara seu potencial de percepção e fruição.
Descrevendo	A percepção é priorizada e o que está sendo visto é enumerado.
Analisando	Enfoca aspectos conceituais de leitura de obras de arte, utilizando conceitos da crítica e da estética. Interpretando: é o momento das respostas pessoais, quando são expressas as emoções e sensações a partir do contato com a obra, seu vocabulário, gramática e sintaxe.
Fundamentando	É o conhecimento adicional disponível no campo da história da arte, a respeito da obra e do artista. A intenção é de ampliar o conhecimento e não de convencimento.

Revelando	É o momento em que o aluno tem a oportunidade de revelar, por meio do fazer artístico, o processo de construção de conhecimento vivenciado por ele.
------------------	---

Quadro elaborado por SOUZA (2017) – Fonte: (ARSLAN, IAVELBERG, 2013, p. 17)

As autoras ainda ressaltam que, ao lecionar para turmas com alunos de formações diferenciadas, o professor Ott tinha à sua disposição exposições temporárias e criou uma abordagem que estruturava o contato dos indivíduos com as obras de arte, ao mesmo tempo em que garantia a qualidade junto ao processo de leitura, na tentativa de solucionar desafios de inserir as imagens em aula. Mesmo sendo considerado um sistema contemporâneo, acaba não atendendo à leitura de obras da arte contemporânea devido à complexidade delas.

Arslan e Iavelberg (2013) afirmam que não se deve adotar modelos prontos sem reflexão, mas sim analisá-los para melhor compreensão da proposta e buscar uma fundamentação, na qual se escolhe e se cria caminhos metodológicos que levem em consideração o conteúdo de cada obra, sendo isso vital para construção viva e significativa de conhecimento da arte pela arte.

3.3.2 Michael Parsons

Com enfoque mais cognitivo, Michael Parsons traz um parâmetro por meio de entrevistas junto a indivíduos de diferentes faixas etárias e conhecimentos artísticos, e considera cinco estágios do desenvolvimento da apreciação estética, acreditando que se o docente conhecer os estágios pode auxiliar os alunos para a leitura. (ARSLAN, IAVELBERG, 2013)

Quadro 6: Método leitura de imagem Michael Parsons	
Estágios	Desenvolvimento
Primeiro estágio – Favoritismo	Neste estágio, a escolha acontece por meio do interesse em algum aspecto ou detalhe, não relacionado aos elementos da obra, mas sim com base nos elementos que se reconhece.
Segundo estágio – Beleza e realismo	Neste estágio, o aluno relaciona todas as partes e às vezes elabora até uma história

	para explicar a obra, o importante neste estágio é reconhecer o assunto, o conceito de beleza e realismo.
Terceiro estágio – Expressão	A beleza, o realismo ou a técnica perdem a importância para a ideia ou o sentimento, agora o que mais importa para a compreensão da obra é a intenção do artista, o que ele sentiu.
Quarto estágio – Estilo e forma	Interesse pelo estilo e organização da obra, suas características formais e a relação com a expressão pretendida.
Quinto estágio – Autonomia	Observação da obra em seu contexto social e estilístico, tentando apreender as orientações que traz para a sua experiência.

Quadro elaborado por SOUZA (2017) – Fonte: (ARSLAN, IAVELBERG, 2013, p. 20)

As autoras Iavelberg e Arslan (2013) propõem um exercício para melhor compreensão da teoria de Parsons. Após a escolha de uma imagem, fazer uma roda de leitura e orientar os alunos quanto aos registros de tudo o que foi discutido. A leitura só termina quando se esgotarem todos os comentários sobre a obra. Depois de concluída a leitura, pode-se ver por quais estágios passaram.

3.3.3 Abigail Housen

Abigail Housen, psicóloga nascida nos Estados Unidos da América e classificou os estágios de apreciação estética em cinco tipos. Nos primeiros níveis, o leitor pode perguntar: o que é isto? E associa o que vê com recordações pessoais. Se já tiver a apreciação em arte, o leitor saberá como a obra foi construída e faz até comentários da linguagem visual. Por se tratar de um texto já sintético, segue o quadro, conforme Iavelberg e Arslan (2013), para análise.

Quadro 7: Método leitura de imagem Abigail Housen	
Estágios	Desenvolvimento
Primeiro estágio: (descritivo, narrativo, enumerativo)	O que é isto? O que mais chama a atenção? O que mostra esta imagem? O que acontece? Qual narrativa pode ser contada?
Segundo estágio: (construtivo)	Como isto é feito? Comente: linhas, cor, textura, forma, composição. Este trabalho é “realista”? Como o artista o construiu?
Terceiro estágio: (classificatório)	Quem é o artista e por que ele construiu esta imagem ou obra desta maneira? Em que data foi feita? Quais os materiais? Qual a época? Você nota a influência de alguma corrente artística no trabalho?
Quarto estágio: (interpretativo)	Como o artista utilizou os elementos formais para expressar o que sentia ou a ideia concebida? O trabalho traduz alguma experiência? Invente um título para ele.
Quinto estágio: (re-criativo)	Como você faria uma obra, consideraria o mesmo tema ou o que ficou de mais forte na obra para você?

Quadro elaborado por SOUZA (2017) – Fonte: (ARSLAN, IAVELBERG, 2013, p. 21)

Em um nível mais avançado, o leitor situa o artista e sua marca poética e, avançando, arrisca-se em interpretações, abordando todos os níveis anteriores, podendo ainda relacionar com as questões “como, o que, quem, por que e quando, a respeito da obra.” (ARSLAN; IAVELBERG, 2013, p. 21)

3.3.4 Fernando Hernandez

Fernando Hernandez, doutor em psicologia e professor da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, na Espanha, acredita que se deve propor o questionamento aos alunos, e não colocar a sua ou outra leitura como verdade absoluta. Incentiva, assim, uma postura crítica para que os alunos se acostumem a fazer suas próprias escolhas. Ele também acredita que se pode aproximar os alunos do cotidiano deles por meio das imagens que não são consideradas como arte, mas podem ser apreciadas em sala de aula. (ARSLAN; IAVELBERG, 2013).

As autoras relatam que Hernández indica onze critérios para definição das imagens da cultura visual:

1 Ser inquietantes; 2 Estar relacionadas com valores compartilhados em diferentes culturas; 3 Refletir vozes da comunidade; 4 Estar abertas a múltiplas interpretações; 5 Referir-se à vida das pessoas; 6 Expressar valores estéticos; 7 Fazer com que o expectador pense; 8 Não serem herméticas; 9 Não ser apenas a expressão do narcisismo do artista; 10 Olhar para o futuro; 11 não estar obcecadas pela ideia de novidade. (ARSLAN, IAVELBERG, 2013, p. 27)

Quadro 8: Método leitura de imagem de Fernando Hernandez

<p>Conforme ideias do autor em relação à apreciação estética sobre a obra apresentada, os professores poderiam conduzir a observação com os seguintes questionamentos: “Por que estamos vendo esta imagem/obra? Quem legitimou essa produção como obra de arte? Por que a obra está no museu ou no livro, e não outra?” (HERNÁNDEZ, 2000 apud ARSLAN, IAVELBERG, 2013, p. 22).</p>
--

Quadro elaborado por SOUZA (2017) – Fonte: (ARSLAN, IAVELBERG, 2013, p. 22)

O autor também acredita que pode aproximar os alunos do cotidiano deles por meio das imagens que não são consideradas arte, mas podem ser apreciadas em sala de aula, mas ressalta a necessidade dos questionamentos sobre os saberes constituídos. (ARSLAN, IAVELBERG, 2013)

4 PANORAMA DE ARTE NA EJA - 2012 A 2017

O processo desenvolvido neste capítulo tem como objetivo conhecer e identificar o que existe de mais recente nas investigações científicas sobre a arte-educação na modalidade da EJA, servindo como base para análise de conteúdos e suas futuras utilizações.

Para a assimilação dos artigos indexados com base nos periódicos Capes foram utilizados os seguintes descritores: arte-educação, arte e criatividade, arte e releitura e práticas docentes na arte, obtendo-se um resultado de 691 dados entre artigos, teses, dissertações e livros destinados ao ensino infantil, fundamental, médio e superior.

Com o refinar da pesquisa, inseriu-se o termo EJA, que assim resultou em 72 pesquisas no mesmo período. Entretanto, entre os resumos analisados, identificou-se que 65, definidos em teses e artigos, não se enquadravam para a intenção do estudo por diversas razões: não possuíam relação com a temática da pesquisa, eram destinadas a outras modalidades de ensino como áreas da saúde, educação física e matemática, entre outros apontamentos que fugiam da temática de arte para EJA.

Os resultados específicos quanto à linguagem de arte, sendo excluídas as repetições, foram totalizados em sete trabalhos de pesquisas: quatro artigos, duas teses e uma dissertação.

O ato de analisar e discutir sobre a produção acadêmica de uma determinada área do conhecimento num dado período é um desafio formulado por diversos pesquisadores e ou grupos de pesquisa que, movidos pela percepção do conhecimento acerca de uma totalidade da produção, aventuram-se a catalogar as diferentes dimensões e aspectos do tema, por meio de rastrear as pesquisas, publicações e outras formas de difusão do conhecimento.

Para melhor entendimento da questão posta, seguem os descritores utilizados e as pesquisas identificadas por meio dos resumos voltados ao tema proposto.

Descritor: Arte e releitura na EJA**01. Produção artística digital colaborativa e aprendizagem curricular no projeto proeja-transiarte**

Palavras-chave: PROEJA, Transiarte, ciberarte, pesquisa-ação, EJA e EP.	Autor: Teles, L.	Publicação/ Ano: HOLOS, 2014, Vol.30(2)	Tipo de publicação: Artigo
---	----------------------------	--	--

Resumo: Neste artigo, foram encontradas as ações e inovações pedagógicas na educação de adultos e profissionais onde foi realizado o Projeto PROEJA-Transiarte, introduzindo o uso de novas mídias digitais artísticas no currículo. O projeto baseia-se no trabalho colaborativo, na produção e suporte de aprendizagem com novas mídias. O trabalho é feito a partir de expressões artísticas existentes de participantes que são então reconfiguradas para o ciberespaço. Esse processo consiste na discussão e na reelaboração constante do objeto artístico a ser compartilhado no ciberespaço, que é chamado de arte de transição ou transiart. A metodologia de pesquisa é a pesquisa-ação, que permite a transformação da realidade pelos participantes, levando a sua inclusão social e digital. O processo de criação artística colaborativa é nutrido pela experiência dos participantes na reinterpretção de suas vidas. O projeto está orientado para a exploração do transiart na aprendizagem curricular como um eixo que integra a aprendizagem de adultos, abrindo possibilidades de profissionalização em tecnologias de informação e comunicação.

Descritor: Arte-educação na EJA**02. O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT)**

Palavras-chave: Ensino de arte – educação de jovens e adultos – Práticas pedagógicas – Concepções sobre a arte.	Autor: Gustavo Cunha de Araújo; Ana Arlinda de Oliveira	Publicação/ Ano: Educação e Pesquisa, 2015, Vol.41(3)	Tipo de publicação: Artigo
---	--	---	--

Resumo: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na qual se busca compreender como acontecem as práticas pedagógicas no ensino de arte na educação de jovens e adultos (EJA) em Cuiabá, Mato Grosso. Como procedimento metodológico, o estudo se fundamentou na pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo. Concebendo a docência de forma construtivista, baseada na proposta triangular para o ensino da arte, ressaltando o fazer, a leitura e a contextualização durante as aulas, observou-se como uma professora agiu como mediadora na construção do conhecimento em arte. Esse conhecer é importante, pois a educação é fundamentada na construção de conhecimento e tem na atividade humana, neste caso, a arte, a sua concretização. Embora alguns jovens e adultos tenham demonstrado conceitos de arte que necessitem ser ampliados, por meio do conhecimento das diferentes manifestações artísticas, notou-se como a professora procurou desenvolver nesses educandos a concepção de que arte é uma produção humana, ou seja, objeto de

conhecimento que faz parte da vida desde os primórdios da humanidade. Além disso, procurou ensinar que aprender a ler e a compreender uma obra são ações que fazem dos alunos leitores competentes para produzirem interpretações significativas do mundo à sua volta. Portanto, as concepções e práticas produzidas pelos alunos acerca da arte são importantes, pois são construções de conhecimento baseados em suas experiências de vida.

03. O ensino de arte contemporânea na educação de jovens e adultos: panorama do ensino fundamental e médio no município de Franca/SP

Palavras – chave: Educação de Jovens e Adultos; Arte-educação; Arte contemporânea	Autor: Delalibera, Aline Martinez	Publicação/ Ano: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2017	Tipo de Publicação Tese
---	---	---	---------------------------------------

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar práticas críticas e condizentes com o perfil dos alunos no ensino de arte na educação de jovens e adultos. Para tanto, analisa materiais didáticos utilizados na educação de jovens e adultos (EJA) da rede municipal de Franca, São Paulo, e as diversas legislações que fundamentam a disciplina de arte como integrante do currículo escolar e ainda toma por base os preceitos da pedagogia histórico-crítica para a proposição das práticas. Discutem-se também quais são os conteúdos previstos e as práticas desenvolvidas junto aos alunos dessa modalidade, que envolvem a arte contemporânea que, como manifestação produzida para além da contemplação, considera a participação do público, visto que as obras podem ser tocadas, deslocadas, cheiradas, degustadas, manipuladas, vestidas e até desmaterializadas. Esse aspecto implica uma mudança de postura do público, pois convida o espectador a refletir sobre seu papel ativo diante do entendimento e da compreensão das ideias, mensagens e códigos estéticos do material artístico. Assim, articulando a dimensão do ensino ao tema da apreciação estética, a pesquisa indica contextos de aprendizagem e faz reflexões sobre a arte contemporânea e suas diversas formas de expressão no currículo escolar da EJA.

04. Corpoarte: felicidade e resistência

Palavras – chave: Palavra-chave; Corpo; Arte; Educação; Corpoarte	Autor: Alves, Flávia Teodoro	Publicação/ Ano: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Artes. 2017	Tipo de publicação: Tese
---	--	--	--

Resumo: Neste estudo é proposto um diálogo entre o constructo Corpoarte (2010) e a prática da pesquisadora como professora de artes. O que se deu por meio de um projeto de cunho artístico-pedagógico, composto por vivências corporais expressivas

e linguagens artísticas - tais como cinema, música, artes plásticas, literatura de cordel e poesia, realizado com um grupo de estudantes de educação de jovens e adultos (EJA) do CIEJA Rose Mary Frasson, na zona norte da cidade de São Paulo. O intento deste projeto é criar uma maior abertura à abordagem corporal em processos educativos formais, assim como trazer à tona uma reflexão relacionada aos direitos humanos, enquanto proposta educativa nas esferas da ética, da estética e política. O que se pretende com tal diálogo é que ele propicie um espaço entre ação e reflexão no contexto escolar em que se está inserido como docente. Discutir e analisar este contexto também se faz necessário, questionando qual a abertura que há para a corporeidade na educação formal, tendo sempre em perspectiva o desejo de transformação do espaço escolar de que se faz parte como um lugar mais acolhedor à corporeidade e à expressividade artísticas. Tais proposições levam aos objetivos: a) discutir a concepção de corporeidade que a educação escolar formal engendra nos sujeitos da pesquisa, bem como a situação das linguagens artísticas cênicas e/ou corporais na escola pesquisada, em relação à legislação e ao currículo numa perspectiva histórica; b) analisar o registro dos encontros, de modo a descrever se houve transformação da concepção de corporeidade com os alunos participantes e c) refletir sobre a prática como professor proponente de tal experiência. A metodologia adotada neste estudo é a da pesquisa-ação. Os procedimentos foram: 1 – Identificação dos pressupostos teóricos e curriculares do Corpoarte, por meio de: a) análise da primeira proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), apoiada em autores como Apple (2011), Lopes (2008), Geraldi (1994), Gallo (2002) e Antunes (2010, 2013) e b) Levantamento bibliográfico das bases teóricas e filosóficas do constructo Corpoarte, com base em Antunes (2010, 2013), Morin (2002, 2011), Almeida (2004, 2005), Voss (2013), Ribeiro (2006), Ikeda (2010, 2017); 2 – Estudo do lócus onde se deu a proposição prática do estudo – O CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson, que se desdobrou em: a) contextualização histórica da EJA na rede municipal de São Paulo, apoiada em documentos oficiais (BRASIL, 2007 e SÃO PAULO, 2008) e nos estudos de Corte (2016) e b) organização do material da reelaboração do projeto político pedagógico da unidade, realizado por toda a comunidade escolar; 3 – Elaboração e execução do Projeto Múltiplas Linguagens e Direitos Humanos (PMLDH), realizado com mais duas professoras parceiras da unidade escolar, sendo que o registro dos encontros aconteceu por meio de anotações de campo em diário de bordo, apoiado nas proposições de professor reflexivo de Schön (1992); 4 – Tratamento e análise dos dados coletados junto aos participantes durante o projeto, efetuada de acordo com a proposta de análise do discurso de Orlandi (2001, 2009) e finalmente, 5 – Reflexão final. A análise dos dados coletados, bem como as discussões e reflexões ao longo de todo o processo indicaram que o Corpoarte pode ser efetivo como prática artístico-pedagógica no ambiente escolar formal, sobretudo da EJA, enquanto estratégia que considera todos os seres humanos envolvidos no processo educativo em sua plenitude.

05. Ensino contemporâneo da arte: teorias e práticas

Palavras-chave: Arte contemporânea; Experiência; Ensino da arte	Autor: Betker, Carine Pereira, Marcos Villela	Publicação/ Ano: Pontifícia Universidade Católica do Rio	Tipo de publicação: Dissertação
--	---	--	---

		Grande do Sul ; Porto Alegre, 2012	
<p>Resumo: Esta dissertação apresenta o resultado da pesquisa desenvolvida com o intuito de observar o modo como o ensino da arte contemporânea tem se desenvolvido na prática, com o objetivo de levantar possíveis potencialidades para educação nesta área. Primeiramente, realiza-se um recorte de artistas e obras, na busca por construir uma delimitação para o quê pode ser compreendido como arte contemporânea, amparada principalmente pelas teorias de Anne Cauquelin e Arthur Danto, e, acompanhando os referenciais de Terry Eagleton e Thierry de Duve sobre experiência estética. Destina-se um olhar especial para as produções dos artistas brasileiros Leonilson, Hélio Oiticica e Arthur Bispo do Rosário, os quais formaram a base para os projetos de ensino observados para a pesquisa. Em seguida, apresenta-se um apanhado das teorias que tem sido norteadoras do ensino da arte contemporânea, tendo como principais referenciais as teorias de John Dewey, Arthur Efland, Luiz Guilherme Vergara, Mirian Celeste Martins e Ana Mae Barbosa, pensando justamente na articulação entre o campo da teoria e o da prática. Para a pesquisa de campo, foram acompanhadas as aulas de duas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre, que atuam nesta disciplina. Uma delas atua na EJA, e a outra nas séries finais do ensino fundamental, em ambos os casos o público é composto principalmente por adolescentes, provenientes da periferia da cidade. As observações ocorreram no período compreendido entre abril e setembro de 2012, somando um total de 28 encontros, nos quais as professoras desenvolveram projetos de ensino sobre arte contemporânea, relacionados com visitas a exposições e, encerrando com eventos representativos das produções dos alunos, ocorridos nas escolas. A análise dos dados foi desenvolvida com base na observação e busca de pontos de potência dos projetos, levando em consideração os referenciais de Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Utiliza-se a metáfora do labirinto como modo de representar a complexidade existente tanto no processo de ensino contemporâneo da arte, como na arte contemporânea.</p>			

Descritor: Práticas docentes de arte na EJA

06. A apropriação de filmes por educadoras na educação de jovens e adultos			
Palavras-chave: Apropriação; Filme; Educação de jovens e adultos.	Autora: Evelyn Fernandes Azevedo Faheinar:	Publicação/ Ano: Revista Espaço do Currículo, 01 June 2014, Vol.7(1)	Tipo de publicação: Artigo
<p>Resumo: Este texto analisa o uso de filmes na educação de jovens e adultos. Apresenta resultados de uma pesquisa que buscou conhecer os modos de apropriação de filmes pelas educadoras da EJA na escola. Para compreensão dessa questão, analisou-se o conteúdo da fala das docentes e se observaram algumas práticas de ensino nas quais filmes foram utilizados. Da análise dos dados coletados, concluiu-se que as educadoras têm se apropriado e empregado filmes como ilustração dos conteúdos curriculares e dos assuntos estudados, o que caracteriza o uso de filmes como recurso adicional e secundário das atividades de ensino.</p>			

Descritor: Arte e criatividade na EJA

07.Literatura de cordel: uma possibilidade pedagógica na prática do cotidiano curricular e cultural da educação de jovens e adultos			
Palavras-chave:	Autor:	Publicação/ Ano:	Tipo de publicação
Literatura; Cordel; Arte; EJA; Escola; Aprendizagem; Cultura popular.	Maia dos Santos, Veridiano	Revista Confluências Culturais, 2013, Vol.2, pp.17-26	Artigo
<p>Resumo: O projeto “Literatura de Cordel na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” foi desenvolvido entre 2008 e 2009, durante as aulas de arte, em turmas de nível III, na Escola Municipal Professor Amadeu Araújo, em Natal (RN). Os objetivos foram: levar o aluno a apreciar e conhecer a linguagem da poesia popular de cordel como elemento significativo na formação cultural do povo brasileiro, especialmente da região nordeste, e mediar a criação e construção de histórias em formato de cordel pelos alunos da EJA como forma de propiciar a criatividade, mediante metodologias pedagógicas que articulassem maior envolvimento com uma das expressões culturais mais latentes do conhecimento popular. Essa forma de literatura foi trazida para o Brasil pelos portugueses e ganhou importância singular na cultura popular brasileira, sobretudo na região nordeste do país. Advinda do romanceiro europeu, a literatura de cordel aborda histórias de cavalaria, heróis, reis, lendas e mitos. No Brasil, serviu como fator de divulgação de notícias, contos populares, denúncia de abusos da política e reflexo da dura situação social do nordestino (sertanejo, especialmente). Com sua linguagem simples, musicada, imagética e pautada em estruturas de rimas populares organizadas em estrofes como quadras, sextilhas, sétimas e décimas, a literatura popular ou de cordel (ou de folhetos) é uma ferramenta pedagógica muito rica para os alunos da EJA, seja para o aprendizado sobre a cultura popular brasileira ou para o desenvolvimento da percepção estética dessa manifestação importantíssima na construção cultural do Brasil.</p>			

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Investigar as estratégias e as práticas utilizadas por professores de arte para o desenvolvimento do processo criativo e da autonomia do aluno da educação de jovens e adultos.

5.2 Objetivos Específicos

Identificar o perfil dos alunos e a sua motivação para os estudos, e conhecer o histórico profissional dos professores de arte atuantes na modalidade da EJA.

Levantar as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de arte da Baixada Santista para atingir o processo criativo junto aos alunos.

Analisar as práticas e as estratégias para apresentação do uso de imagens e de que forma é trabalhada a prática de releitura de obras.

Pesquisar as práticas em sala de aula, realizadas pelos professores de arte na EJA, por meio das vivências destinadas às aulas e das expectativas dos alunos.

Verificar de que maneira o trabalho do professor na disciplina de arte favorece o desenvolvimento criativo pessoal e social no aluno.

5.3 Problema

Em que medida as práticas e abordagens dos professores de arte da EJA podem colaborar para tornar os alunos criativos e confiantes em suas produções?

5.4 Hipótese

Se nas aulas de arte na EJA os professores utilizam estratégias diferenciadas voltadas aos interesses e à realidade dos alunos, então teremos esses alunos mais confiantes e criativos em suas produções artísticas.

6 METODOLOGIA

Pesquisa de cunho qualitativo que, segundo Gil (2010), tem caráter exploratório com a finalidade de obter o levantamento de dados, por meio de questionários com professores e alunos do ciclo II da EJA, sobre os conflitos apresentados nas práticas docentes no ensino de arte, voltados à questão da criatividade.

Ao definir esta abordagem, busca-se o propósito da reflexão crítica sobre o conjunto do perfil dos entrevistados e suas relações com seus fazeres artísticos, o que remete ao enfoque qualitativo, pela diversidade dos elementos para análise.

Gil (2010) identifica como um dos meios para coleta de dados as técnicas de interrogação como, por exemplo, o questionário, que se entende como um conjunto de questões a serem respondidas por escrito pelo pesquisado.

Com relação à análise de dados, optou-se pela Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2011), possibilita de maneira mais objetiva, sistemática e racional, abranger de forma mais clara as entrelinhas das palavras. Afirma que, neste caso, os critérios de categorização se apresentam por categorias, visualizadas como classes que incorporam determinados dados que congregam características comuns.

Adotam-se temas no que se diz respeito à escolha das categorias, em que o processo permite a junção de um número significativo de informações a serem organizadas, sendo uma forma de pensar que reflete a realidade, de modo a ser resumida. (BARDIN, 2011)

Dessa forma, o autor afirma que a análise do conteúdo deixa de ser apenas descritiva e passa a usar inferências, por meio das análises. Assim, explanam-se as causas das mensagens ou consequências que podem surgir. Delineado a partir da prática em relação à análise dos questionários realizados, este trabalho utiliza-se de questionamentos semiabertos com a finalidade de averiguação específica. (BARDIN, 2011)

Segundo Gil (2002), a fase da análise verifica se as respostas foram abordadas de forma adequada. Por outro lado, caso as respostas dadas não denotem dificuldades quanto ao entendimento das questões e o questionário corresponde aos temas abertos, é feita a categorização e análise.

Por fim, no período de exploração do material compilam-se os dados, que são organizados de forma sistemática e reunidos em unidades.

Sendo assim, a análise de conteúdo faz uma leitura mais profunda, com o objetivo de descobrir afinidades existentes no conteúdo do discurso e aspectos exteriores.

6.1 Procedimento

O procedimento para a elaboração das categorias foi avaliado a partir das práticas, vivências artísticas e da criatividade, analisado por meio de questionário realizado na unidade de ensino, com a proposta de releitura das imagens para desenvolver o processo criativo nos alunos, pelos professores de arte da educação de jovens e adultos. Assim, a coleta de dados foi conduzida mediante as etapas:

1ª Etapa: Levantar o estudo bibliográfico acerca dos conceitos expostos, para fundamentar o trabalho sobre as políticas que sustentam a educação de jovens e adultos e a disciplina da arte-educação, pesquisar sobre a releitura de imagens, a cópia e criatividade nas práticas docentes;

2ª Etapa: Nesta etapa se fez a aplicação dos questionários junto aos alunos nas unidades de ensino para investigação quanto à sua participação, o uso da criatividade e envolvimento das práticas artísticas nas aulas de arte;

3ª Etapa: Ainda na aplicação dos questionários, mas agora junto ao corpo docente atuante na EJA no município de Santos, a fim de analisar suas práticas e caminhos percorridos no processo criativo do aluno;

4ª. Etapa: Análise dos questionários e das práticas utilizadas pelos professores de arte na EJA.

Dessa forma, fez-se também o levantamento de dados referente às aulas de arte com questões dissertativas e de alternativas junto aos alunos e professores atuantes da EJA, salientando e organizando as abordagens e expectativas.

6.2 Sujeitos

Destinado à EJA da Baixada Santista, aplicada a sessenta e dois sujeitos, sendo 12 professores de arte e 50 alunos do ciclo II da EJA.

6.3 Local

Unidades de ensino municipal da Baixada Santista.

6.4 Instrumentos

Foram utilizados questionários aplicados a professores e alunos para realização do projeto de mestrado profissional em práticas docentes no ensino fundamental.

6.4.1 Questionário destinado aos professores

- 1) Atualmente leciona em qual modalidade de ensino?
() Fundamental I () Fundamental II () EJA
- 2) Dentro do seu plano de ensino, quais são os objetivos das aulas de arte que você considera primordiais para a EJA?
- 3) Qual abordagem e/ou embasamento teórico você adota em suas aulas nas atividades práticas e teóricas?
- 4) O que é criatividade para você?
- 5) “Não sei desenhar! É pra copiar? Estou aqui pra aprender, desenhar é coisa de criança! Onde eu vou usar isso?”

Apesar das afirmações feitas acima por alunos da EJA, você acredita ser possível desenvolver a capacidade criativa voltada para as produções visuais, para os que não se consideram criativos ou estão fora da idade escolar para atividades artísticas?

- 6) Cite alguns exemplos de práticas pedagógicas que considera auxiliar e que despertam o desenvolvimento da criatividade em seus alunos.
- 7) Utiliza a prática de releitura de imagens como auxílio às aulas quando apresenta a biografia e obras de artistas e se assegura de algum embasamento teórico neste processo? Comente sobre a prática.
- 8) Acredita que a prática da releitura pode inibir ou aflorar nas produções a criatividade de seus alunos? Por quê?
- 9) Consegue descrever a reação dos alunos da EJA sobre as aulas de arte? De que forma eles se manifestam e te recebem?

6.4.2 Questionário destinado aos alunos

- 1) Qual é a principal motivação para sua participação na EJA?
 Satisfação pessoal em concluir os estudos.
 Profissional, para conquistar um emprego melhor.
 Outros _____

- 2) Quais linguagens artísticas que você mais se identifica?
 Desenho/pintura (artes visuais)
 Dança
 Música
 Teatro

- 3) O que é ser criativo para você?

- 4) Você acredita que a arte seja importante para a sua vida?
 Sim. Por quê? Não. Por quê?

- 5) O professor explicou a biografia (história de vida) de algum artista?
 Sim. Qual artista? Não

- 6) Você fez algum desenho sobre essa obra? Como foi a atividade?
 Sim _____ Não Outros _____

- 7) Suas expectativas e descobertas sobre a disciplina de arte no curso de ensino da EJA são:
 Positivas. Por quê? Negativas. Por quê?

- 8) Entre as atividades realizadas nas aulas de arte, qual você mais gostou de aprender e fazer?

7 RESULTADOS

Os resultados levantam as estratégias e as práticas docentes utilizadas nas aulas de arte, com o intuito de analisar a aplicação do processo criativo e a autonomia do aluno em suas produções na educação de jovens e adultos.

A coleta e análise dos dados deram-se por meio de um questionário aplicado em 12 professores de arte atuantes na educação de jovens e adultos, e 50 alunos dessa modalidade, totalizando 62 sujeitos.

Dessa forma, foi inserida a divisão da coleta em dois grupos separados por professores e alunos para um melhor entendimento sobre a pesquisa, com melhor entendimento da colocação de cada grupo.

Sendo definidos: 7.1 Professores e 7.2 Alunos. E assim foram criadas cinco categorias conforme segue:

7.1 Professores

Para análise de conteúdo dos professores e dos alunos foram geradas cinco categorias denominadas por: Categoria 1 – Perfil e histórico profissional dos professores de arte da EJA no município de Santos. Categoria 2 - Abordagens pedagógicas em arte. Categoria 3 - Práticas e estratégias junto à releitura de imagens. Categoria 4 - Vivências e expectativas dos alunos destinados às aulas de arte. Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social do aluno.

7.1.1 Categoria 1 – Perfil e histórico profissional dos professores de arte da EJA na Baixada Santista

O objetivo é identificar o perfil dos professores de arte e levantar o histórico profissional dos que atuam na modalidade da EJA. Com isso foram definidas duas subcategorias:

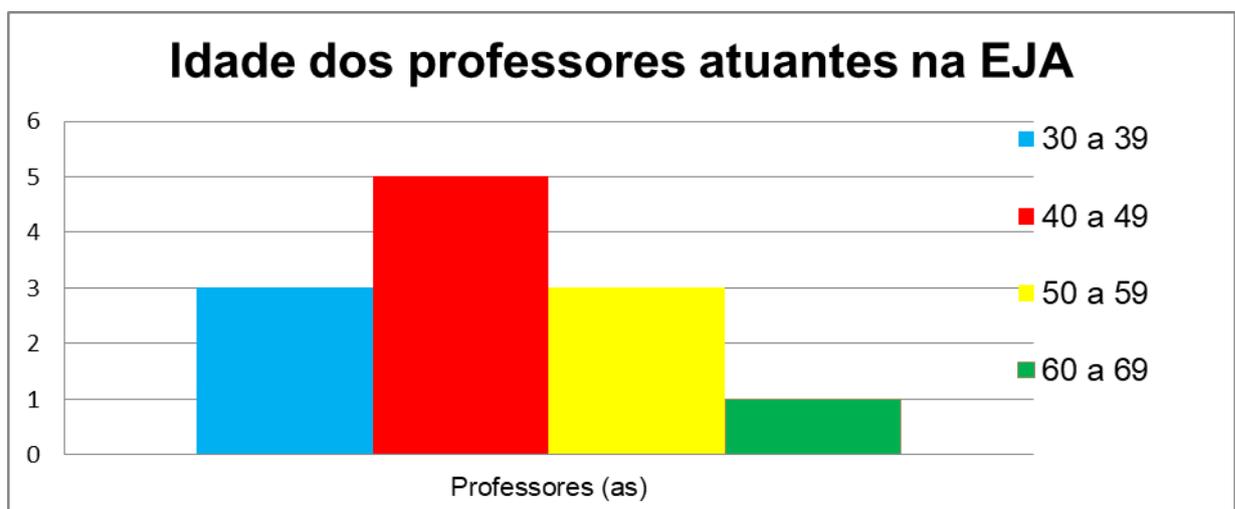
- 1.1 Perfil dos professores de arte atuantes na EJA.
- 1.2 Formação dos professores de arte.

Subcategoria 1.1 – Perfil dos professores de arte atuantes na EJA

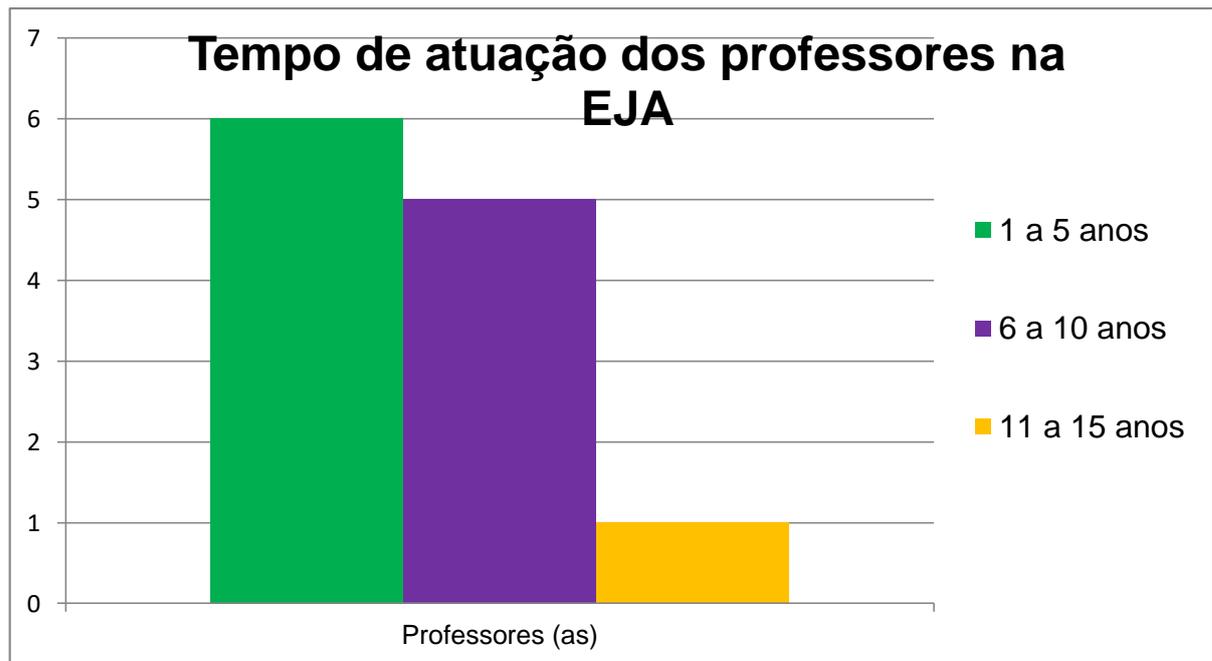
1) Dados dos professores			
Sujeito	Gênero	Idade	Atuação na EJA
Professor 1	Feminino	41	15 anos
Professor 2	Masculino	35	3 anos
Professor 3	Feminino	60	7 anos
Professor 4	Feminino	43	1 ano
Professor 5	Feminino	47	10 anos
Professor 6	Feminino	55	10 anos
Professor 7	Feminino	31	8 anos
Professor 8	Feminino	35	1 ano
Professor 9	Feminino	45	1 ano
Professor 10	Feminino	50	2 anos
Professor 11	Masculino	47	10 anos
Professor 12	Feminino	55	4 anos

Resultados:

Figura 1 - Gráfico “Faixa etária dos professores de arte”



Constata-se maior frequência de professores do sexo feminino, cuja idade varia de 30 a 69 anos e a faixa etária mais frequente é de 40 a 49 anos de idade.

Figura 2 - Gráfico “Tempo de atuação dos professores na EJA”

Sobre o tempo de atuação na EJA, observa-se que muitos não dão continuidade ao trabalho na modalidade, pois seis professores atuam de 1 a 5 anos, cinco professores (as) estão há 6 –10 anos e apenas um possui 15 anos de atuação. As justificativas para não continuar é que não fixaram sede e com isso, a cada nova atribuição, escolhem novas escolas, conforme suas necessidades e horários.

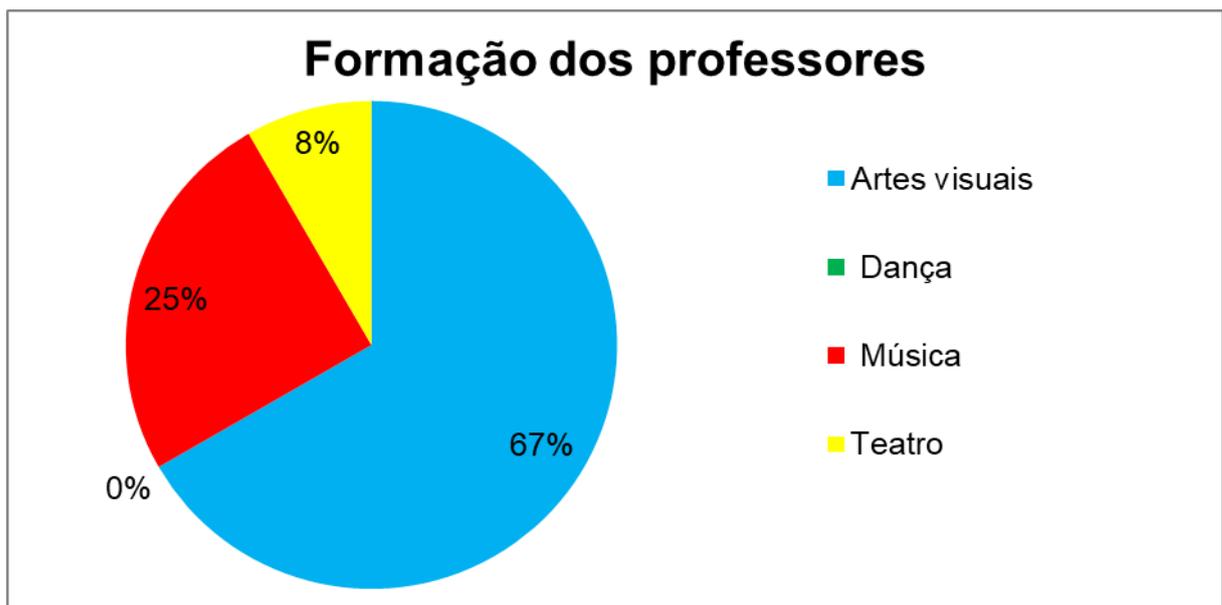
Subcategoria 1.2 – Formação e atuação dos professores de arte

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE	
Sujeito	Formação
Professor 1	Ed. Artística
Professor 2	Arte/Pedagogia
Professor 3	Ed. Artística
Professor 4	Arte/Música
Professor 5	Arte/Música
Professor 6	Artes plásticas
Professor 7	Artes visuais
Professor 8	Artes visuais

Professor 9	Artes visuais
Professor 10	Artes plásticas e Artes cênicas
Professor 11	Arte/Música
Professor 12	Ed. Artística

Resultado:

Figura 3 - Gráfico “Formação dos professores de arte”



O quadro contempla as quatro linguagens de formação acadêmica em arte.

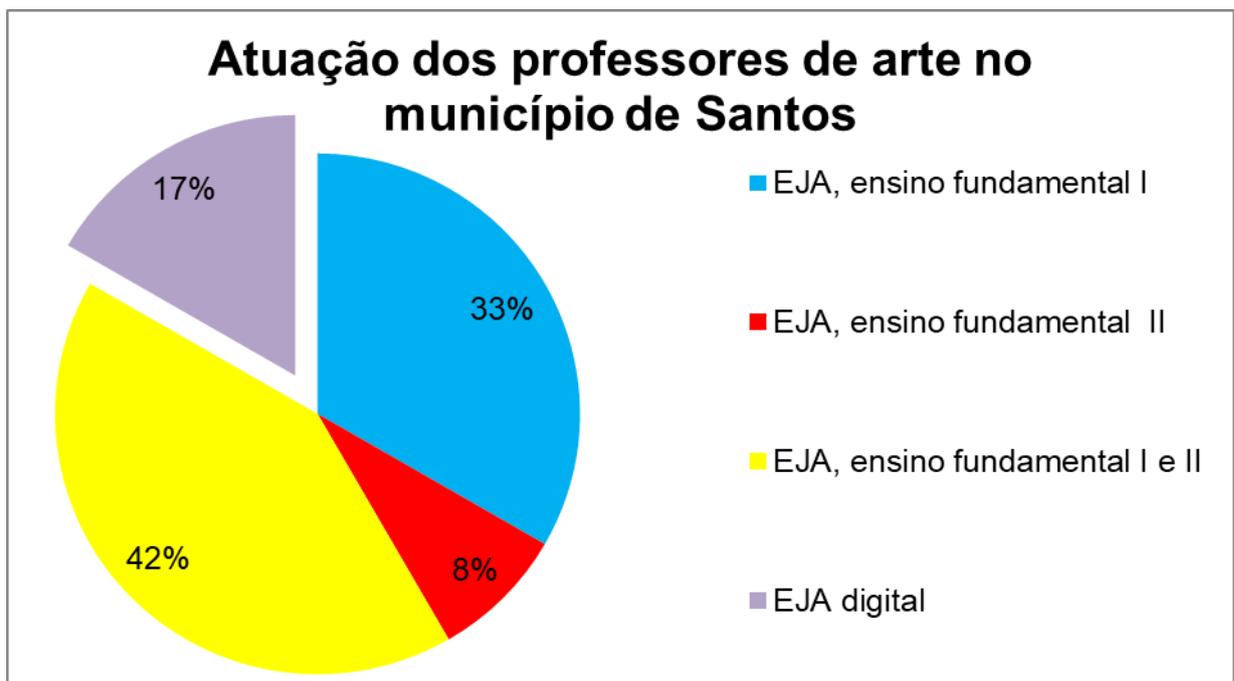
Em relação à formação acadêmica, as formações dos professores situam-se em três das quatro linguagens artísticas, e a maior concentração refinou-se em artes visuais/plásticas, seguida das habilitações em música e em artes cênicas. Nenhum desses profissionais possui habilitação em dança.

Os professores que possuem habilitação em música explicam que foram convocados pelo concurso para sua habilitação específica, mas por não haver profissionais para suprir a demanda de aulas, foram atribuídos às aulas de arte. Segundo a LDB (2002), para lecionar na disciplina de arte, o professor necessita ter habilitação em uma das linguagens artísticas para a função.

1) Atualmente leciona em qual modalidade de ensino?				
() Fundamental I () Fundamental II () EJA				
Sujeito	Infantil	Fundamental I	Fundamental II	EJA
Professor 1				Tutor digital
Professor 2				Tutor digital
Professor 3			X	X
Professor 4		X		X
Professor 5		X	X	X
Professor 6	X	X		X
Professor 7		X	X	X
Professor 8		X	X	X
Professor 9		X		X
Professor 10		X	X	X
Professor 11		X	X	X
Professor 12		X	X	X

Resultado:

Figura 4 - Gráfico “Modalidades de atuação dos professores de arte”



Dos 12 professores: 2 atuam somente na EJA Digital; 1 junto ao fundamental II e EJA; 4 atuam no fundamental I e EJA; 5 atuam no fundamental I, II e EJA. A escolha de várias modalidades de ensino acontece devido o fato de o professor precisar compor sua jornada, e se faz necessária a junção de diferentes modalidades, e por isso o professor acaba escolhendo EJA na mesma escola ou em outras, por não ter horário disponível por conta de acúmulo em outra prefeitura.

7.1.2 - Categoria 2 - Abordagens pedagógicas em arte

Esta categoria teve como objetivo levantar as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de arte para atingir a autonomia e a confiança dos alunos, além da visão dos alunos em relação à proposta do professor, sendo necessário desmembrá-la em duas subcategorias:

- 2.1 Os objetivos essenciais segundo os professores nas aulas de arte.
- 2.2 As abordagens ou embasamento teórico utilizado pelo professor.

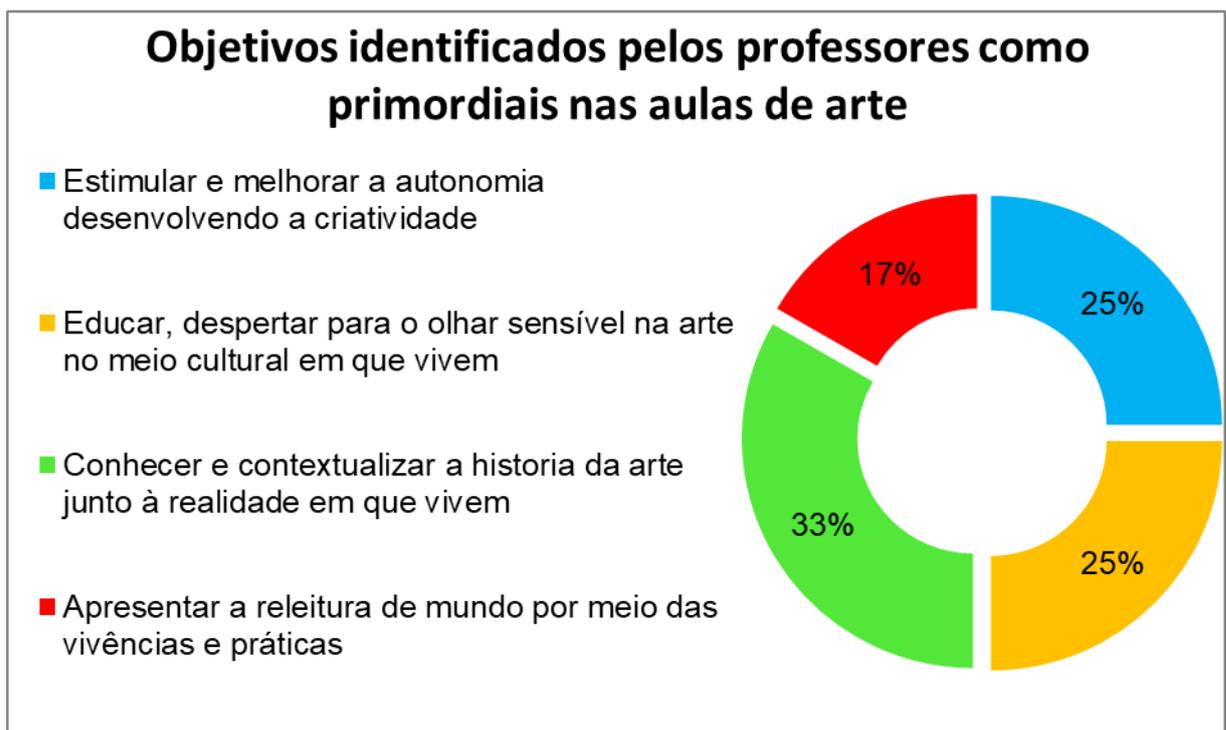
Subcategoria 2.1 – Os objetivos essenciais segundo os professores nas aulas de arte

2) Dentro do seu plano de ensino, quais são os objetivos das aulas de arte que você considera primordiais para a EJA?	
Sujeito	Resposta
Professor 1	Educar o olhar do aluno sobre as diferentes manifestações da arte no meio cultural em que ele vive.
Professor 2	Contextualização, história da arte, materiais, suporte e técnicas, apreciação artística.
Professor 3	Estimular a autoconfiança, fazer com que eles percebam a capacidade de criatividade.
Professor 4	Saber observar, questionar, interagir, criar, respeitar, aprimorar, no contexto da arte numa visão global.
Professor 5	Melhorar a autoestima, desenvolver o senso estético e estimular a criatividade.
Professor 6	Despertar o olhar sensível à arte, tanto consigo mesmo, seus

	colegas e do mundo.
Professor 7	Refletir de acordo com o contexto da realidade e da sociedade em suas diversas linguagens artísticas.
Professor 8	Fazer com que os alunos se entendam como membros integrantes da sociedade/comunidade em que vivem. Eles são influenciados pela cultura dessa sociedade ao mesmo tempo em que são agentes criadores e modificadores dela.
Professor 9	Conhecer a história da arte em seus vários períodos.
Professor 10	Releitura de mundo e a vivência de cada um, coordenação motora.
Professor 11	O saber e a prática.
Professor 12	Expressar sem receio, com criatividade, elevando assim sua autonomia e autoestima.

Resultado:

Figura 5 - Gráfico “Objetivos indicados pelos professores de arte”



Entre os objetivos apresentados pelos professores, 33% dos professores consideram que conhecer e contextualizar a história da arte junto à realidade em que vivem os alunos seria um dos objetivos principais nas aulas de arte; 25% acreditam que estimular e melhorar a questão da autonomia no desenvolvimento da criatividade seria o fator principal; 25% definem que educar e despertar para o olhar sensível na arte no meio cultural no qual o aluno vive seria o objetivo a ser definido como primordial e 17% relatam que apresentar a releitura de mundo por meio das vivências e práticas se define o objeto principal nas aulas de arte.

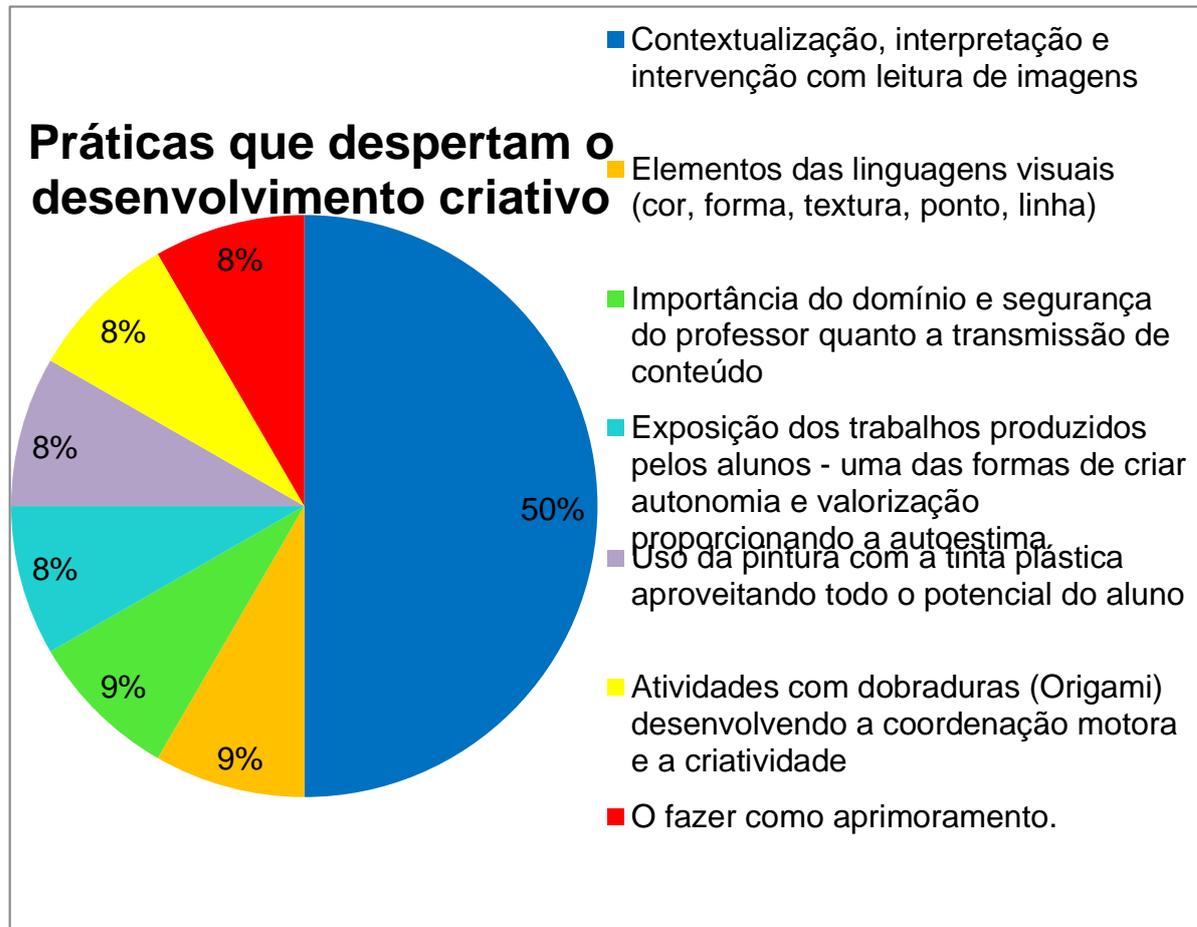
Subcategoria 2.2 – As abordagens/embasamento teórico utilizado pelo professor

6) Cite alguns exemplos de práticas pedagógicas que considera auxiliar e que despertam o desenvolvimento da criatividade em seus alunos?	
Sujeito	Resposta
Professor 1	O uso de pranchas com obras de artistas ampliadas, de objetos do cotidiano e uma aula explicativa de como produzir.
Professor 2	Material audiovisual, leitura de textos, imagens e músicas, contextualização das obras produzidas.
Professor 3	Perceber as pequenas variações dos elementos da linguagem visual, tais como tons e semitons das cores, as diferenças de texturas e de formas, as intensidades de luz e sombra.
Professor 4	Ter o domínio no que você faz e fala, saber fazer e mostrar segurança, eles são observadores e a atitude do professor em sala de aula é o que faz toda a diferença.
Professor 5	Apreciação. Eles têm pouco repertório. Observar o trabalho de outras turmas, exposições dos próprios trabalhos e estudos do meio ajuda e muito.

Professor 6	Gosto de trabalhar com a tinta plástica e cartão. Atualmente estamos pintando no papelão com base branca de Suvinil e cola. Nós temos que sentir quais os tipos de alunos temos para aproveitar todo o potencial. Isso vale mais que teoria.
Professor 7	Leitura de imagens, textos de artistas, obras, exercícios de técnicas artísticas.
Professor 8	Uma coisa que dificulta a criação é falta de repertório. Uma prática que considero importante e utilizo muito é apresentar muitas imagens, vídeos, textos sobre o assunto tratado para a aplicação do repertório dos alunos e assim facilitar a criação.
Professor 9	Desenhar a partir de uma parte de uma figura. Intervenção em obras conhecidas e famosas. Criar produtos comerciais.
Professor 10	Atividades de origami, com a possibilidade de trabalhar a coordenação motora e a criatividade na releitura de imagens.
Professor 11	O fazer no exercício do aperfeiçoamento.
Professor 12	Interpretação de histórias infantis (Ciclo I – EJA): Chapeuzinho vermelho e os três porquinhos. Auxilia no desenvolvimento da espontaneidade da turma, pois eram muito tímidos.

Resultado:

Figura 6 - Gráfico “Práticas que despertam o desenvolvimento criativo”



A resposta dos professores quanto às práticas pedagógicas que auxiliam, despertam e desenvolvem a criatividade de seus alunos foram: 50% responderam que a utilização da leitura de imagens acontece por meio da contextualização, interpretação e intervenção; 9% identificam nos elementos básicos visuais o despertar do desenvolvimento; 9% o domínio do professor sobre o conteúdo é o que mais chama a atenção do aluno; 8% indicam montar uma exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos para criar a autonomia e valorização, proporcionando a autoestima; 8% consideram a produção com uso da pintura com a tinta plástica, aproveitando todo o potencial do aluno; 8% consideram que o desenvolvimento da coordenação motora e a criatividade podem ser desenvolvidos por meio de dobraduras (origami).

7.1.3 Categoria 3 – Práticas de releitura de imagens

Esta categoria teve como objetivo investigar as práticas e as estratégias para apresentação do uso de imagens e de que forma é trabalhada a releitura de obras, sendo necessário desmembrá-la em duas subcategorias:

3.1 A prática de releitura de imagens.

3.2 A criatividade e a releitura.

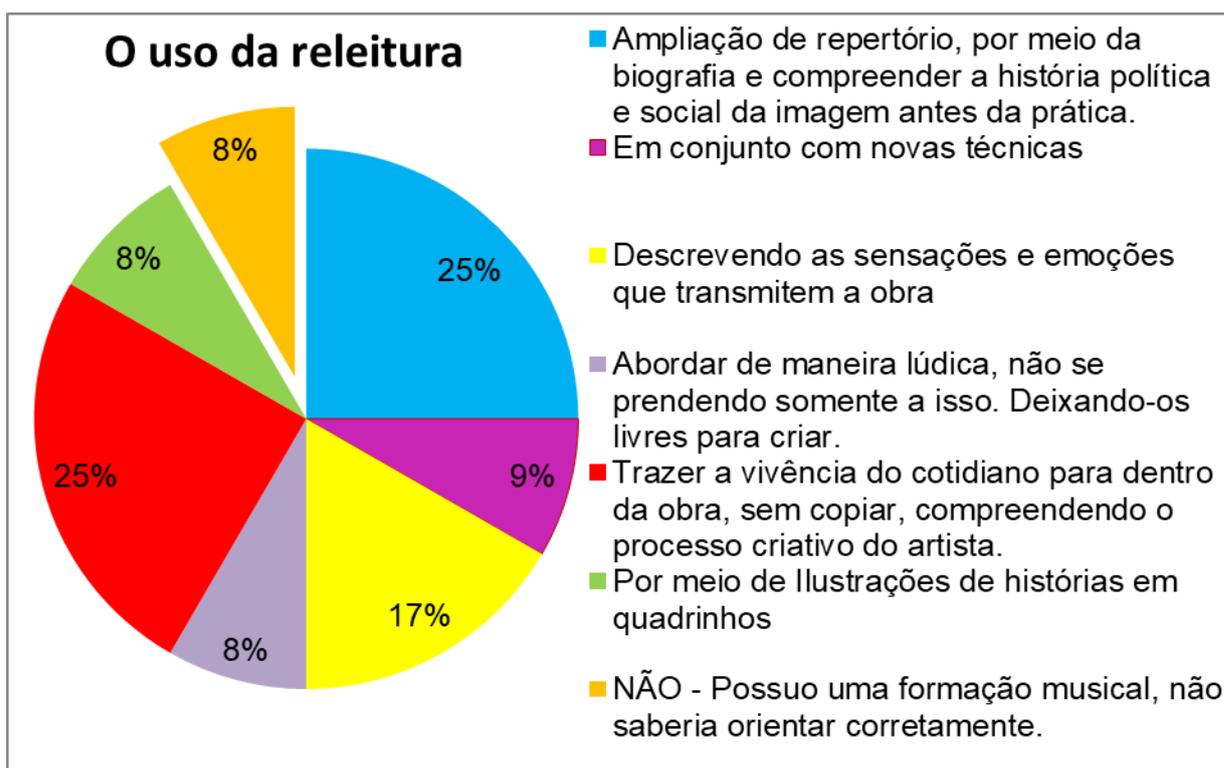
Subcategoria 3.1 - A prática de releitura de imagens

7) Utiliza a prática de releitura de imagens como auxílio às aulas quando apresenta a biografia e obras de artistas e se assegura de algum embasamento teórico neste processo? Comente sobre a prática.	
Sujeito	Resposta
Professor 1	Sim, sempre relato a história do artista e o período político/social da obra.
Professor 2	Sim, mas só utilizo em conjunto com outras técnicas e busco misturar artistas e estilos.
Professor 3	Sim, ao descrever aquilo que se vê e se sente (sentimentos e sensações) em relação aos objetos culturais.
Professor 4	Sim, compreender a história da arte, os artistas de cada época, as diferenças e a importância da arte em seus segmentos.
Professor 5	Não, pois como minha formação é mais musical, não me sinto capaz de orientar corretamente uma releitura. Não acredito que seja uma cópia simplesmente. Meu embasamento seria minha autocrítica.
Professor 6	Sim, fizemos isso neste ano. Porém, depois eles podem se libertar e criar. Acredito ser uma maneira lúdica de conhecer os diversos artistas, mas não podemos ficar só nisso. É preciso caminhar com as próprias pernas.
Professor 7	Sim, a releitura é você trazer a vivência do cotidiano para dentro da obra, não é uma cópia. Pois, explico a obra, depois faço a leitura com os alunos e no próximo passo fazem a releitura.
Professor 8	Sim, utilizo muito a releitura livre, deixo claro que não é necessário que o trabalho fique exatamente igual, mas que, durante a construção, eles compreendam a técnica ou o processo de criação do artista.
Professor 9	Sim em um momento peço para que somente usem um detalhe da obra, em outro que desenhem sem ver a imagem previamente com a narração da obra. Exemplo: Noite estrelada, de Van Gogh, narro somente os pontos relevantes, como as linhas circulares, o céu estrelado.
Professor 10	Sim, a artista Tarsila do Amaral, a releitura e a ilustração de histórias em quadrinhos e a criatividade.

Professor 11	Sim e muito. A dinâmica das imagens desenvolve e amplia o repertório já consagrado na história do conhecimento humano.
Professor 12	Sim, quando trabalho com a releitura de imagem, primeiro mostro a imagem a eles e pergunto que emoção ela transmite, qual o título seria dado por eles à obra, cores. Depois explico sobre o artista e período.

Resultados:

Figura 7 - Gráfico “O uso da releitura”



Conforme identificado, 90% dos professores utilizam a prática da releitura como uma nova vivência em sua produção, porém em diferentes abordagens. Em conjunto com novas técnicas, a prática traz a vivência do aluno para dentro da interpretação da obra, descrevendo as sensações e emoções transmitidas, desenvolvendo o lúdico e deixando os alunos livres para criar.

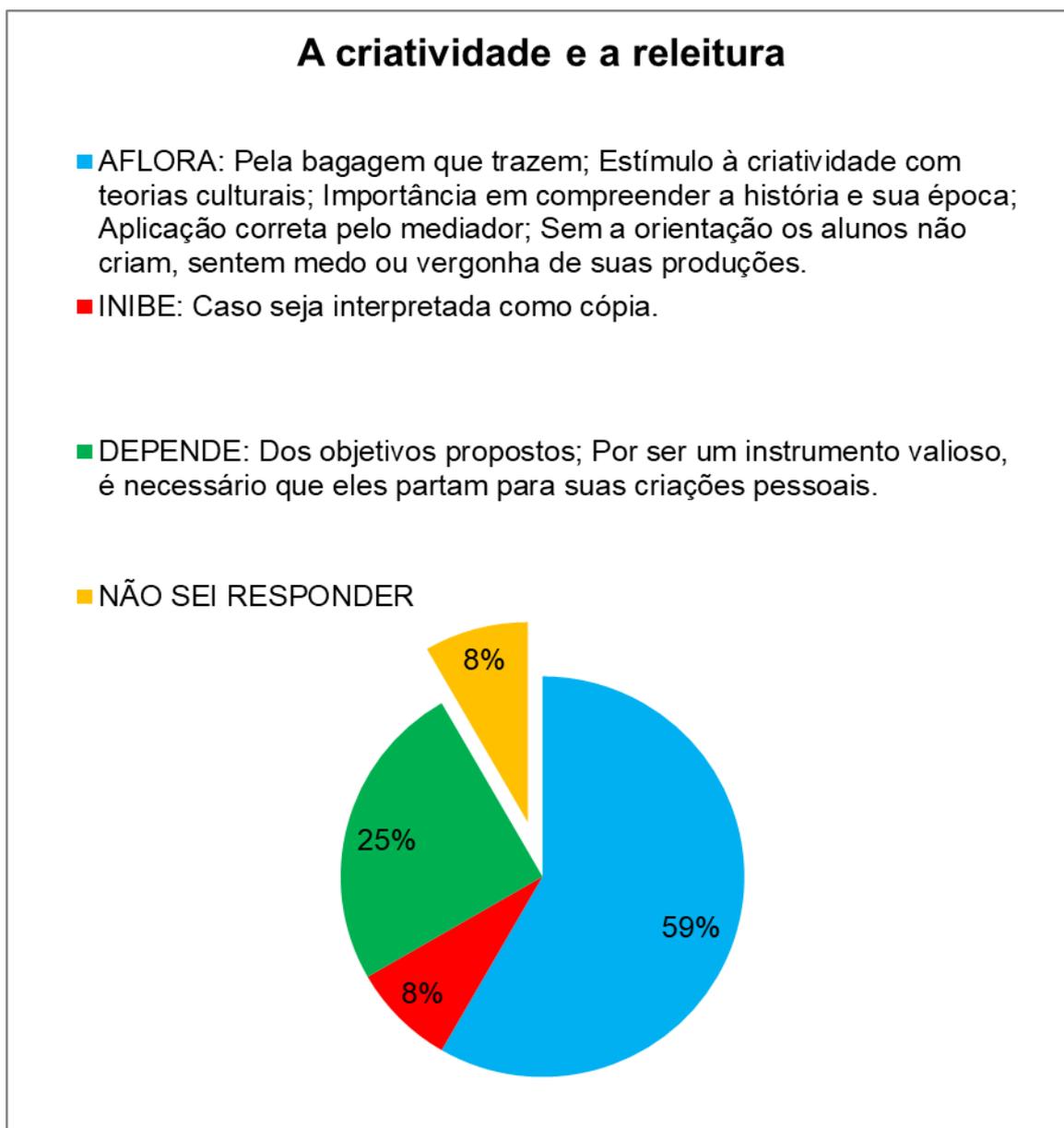
Subcategoria 3.2 - A criatividade e a releitura

8) Acredita que a prática da releitura pode inibir ou fazer aflorar nas produções a criatividade de seus alunos? Por quê?

Sujeito	Resposta
Professor 1	Aflora, o aluno da EJA necessita de referências anteriores pelo fato de serem adultos e já terem uma bagagem cultural, eles estão presos a seus modelos.
Professor 2	Acredito que a releitura é somente mais um recurso, não sendo melhor ou pior para a criatividade por si só. Depende dos objetivos da atividade e da sala de aula.
Professor 3	Aflora, por meio desta técnica se estimula a criatividade.
Professor 4	Aflora, pois é necessário se compreender as épocas e a importância do desenvolvimento da arte no ambiente em que se encontra. Cada um é único e o modo de criar é individual.
Professor 5	Não sei responder, minha formação é mais musical e não me sinto capaz de orientar corretamente.
Professor 6	Às vezes, no início, os alunos não se acham capazes, depois que já realizaram algumas práticas, proponho canalizar seu potencial criativo como, por exemplo, colocando-os para criar seu autorretrato.
Professor 7	Aflora, desde que seja explicada corretamente, pois ao fazê-la você intervém na obra.
Professor 8	Depende. Num momento inicial a releitura é sim uma ferramenta valiosa mais é importante, e que os alunos aos poucos partam para criações próprias.
Professor 9	Sim pode inibir se a releitura for interpretada como uma cópia da obra do artista.
Professor 10	Porque o aluno usa sua imaginação e sua capacidade de criar.
Professor 11	A releitura é mais um recurso no desenvolvimento do conhecimento, da prática do aluno e do mediador.
Professor 12	A prática da releitura pode aflorar as produções, pois se deixo a maioria por iniciativa própria, não criam, por medo ou vergonha.

Resultados:

Figura 8 - Gráfico “A criatividade e a releitura”



Em relação à prática de releitura aflorar ou inibir a criatividade dos alunos nas aulas de arte, 59% dos professores afirmam que aflora, acreditam que a questão está ligada à bagagem e traz a importância em compreender a história e sua época atual, caso seja mediado de maneira correta, pois sem essa orientação os alunos travam, bloqueiam, não conseguem criar, sentem medo ou vergonha de suas produções; 25% acreditam que se trata de um instrumento valioso, mas salientam que depende da proposta e dos objetivos que para que eles partam das criações pessoais; 8% relatam que pode inibir, caso seja interpretada como cópia; 8% não souberam responder.

7.1.4 Categoria 4 – Vivências destinadas às aulas de arte e expectativas dos alunos

Esta categoria traz como objetivo pesquisar as práticas destinadas às aulas de arte dos professores da EJA, por meio de suas vivências e expectativas dos alunos, sendo necessário desmembrá-la em quatro subcategorias:

4.1 Abordagem/ embasamento teórico dos professores em sala de aula.

4.2 Receptividade dos alunos nas aulas de arte.

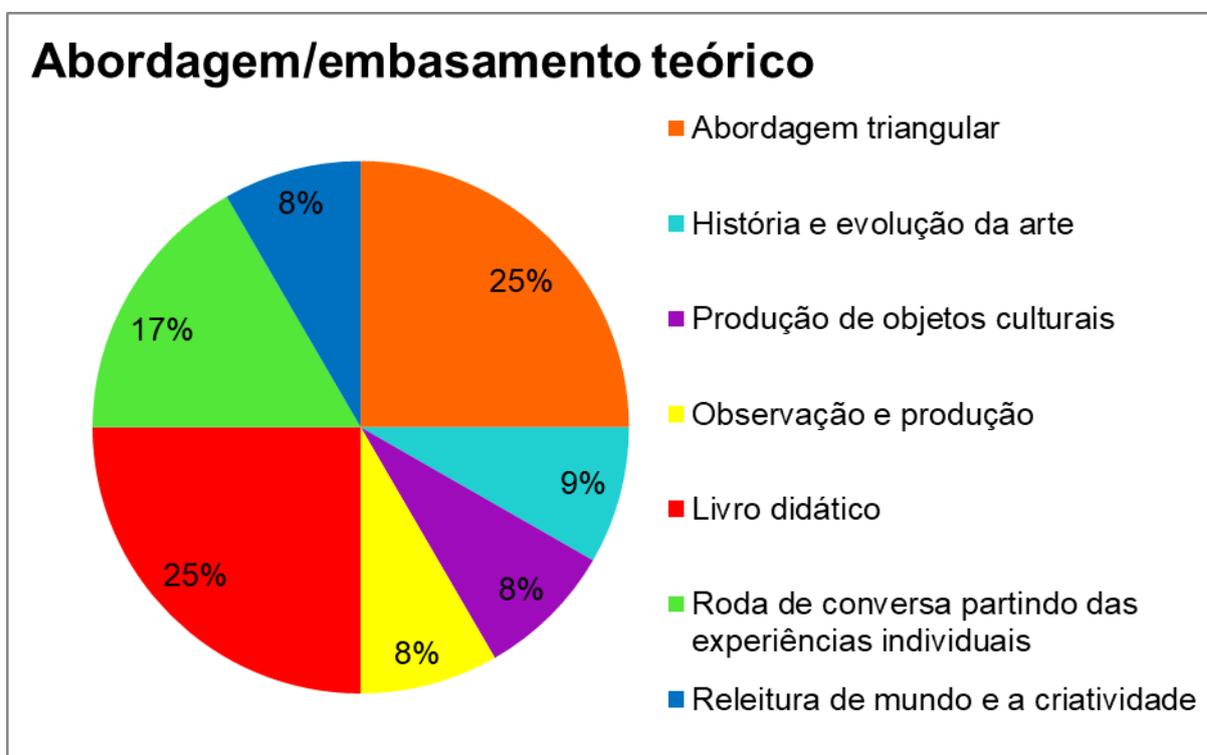
Subcategoria 4.1 – Abordagem/embasamento dos professores em sala de aula

3) Qual abordagem e/ou embasamento teórico você adota em suas aulas nas atividades práticas e teóricas?	
Sujeito	Resposta
Professor 1	Minha abordagem é sempre pela história e evolução da arte.
Professor 2	Abordagem triangular – fazer, apreciar e contextualizar.
Professor 3	Produzir objetos culturais visuais, individualmente e em grupo, utilizando suportes, materiais e técnicas artísticas variadas.
Professor 4	Observar, analisar, compreender e tentar fazer com que cada aluno produza do seu jeito, desenvolvendo seus próprios limites.
Professor 5	Procuro utilizar uma linguagem simples e relacionar o conteúdo com a realidade do aluno.
Professor 6	Proposta triangular é uma inspiração - conhecer, fruir e fazer.
Professor 7	Nas aulas de arte é utilizado o livro didático, reproduções de obras de arte, textos e técnicas artísticas.
Professor 8	Na EJA, acredito que uma roda de conversa, sempre partindo das experiências do aluno, para depois introduzir textos, imagens ou vídeos de obras sobre o assunto tratado traz mais resultado e ajuda o aluno a entender a necessidade das atividades práticas para complementação da teoria.
Professor 9	Liberdade de expressão.
Professor 10	É a releitura de mundo do aluno, e a criatividade.
Professor 11	Livros, pesquisa, vivência e experiência.

Professor 12	A abordagem triangular: apreciar, contextualizar e fazer.
--------------	---

Resultado:

Figura 9 - Gráfico “Abordagem/embasamento teórico”



Em relação às abordagens e embasamento teórico, foram identificados: 3 professores utilizam a abordagem triangular; 1 relata uma abordagem pela história e evolução da arte; 1 professor aborda a produção de objetos culturais visuais sendo individualmente ou em grupo, com a utilização de suportes, materiais e técnicas artísticas variadas; 1 professor utiliza a observação e análise para compreender e sugere que cada aluno produza do seu jeito, desenvolvendo seus próprios limites; 3 professores utilizam o livro didático, reproduções de obras de arte, textos, vivências e técnicas artísticas; 2 professores abordam a roda de conversa sempre partindo das experiências do aluno para depois introduzir textos, imagens ou vídeos de obras sobre o assunto tratado; 1 professor desenvolve a releitura de mundo do aluno e a criatividade.

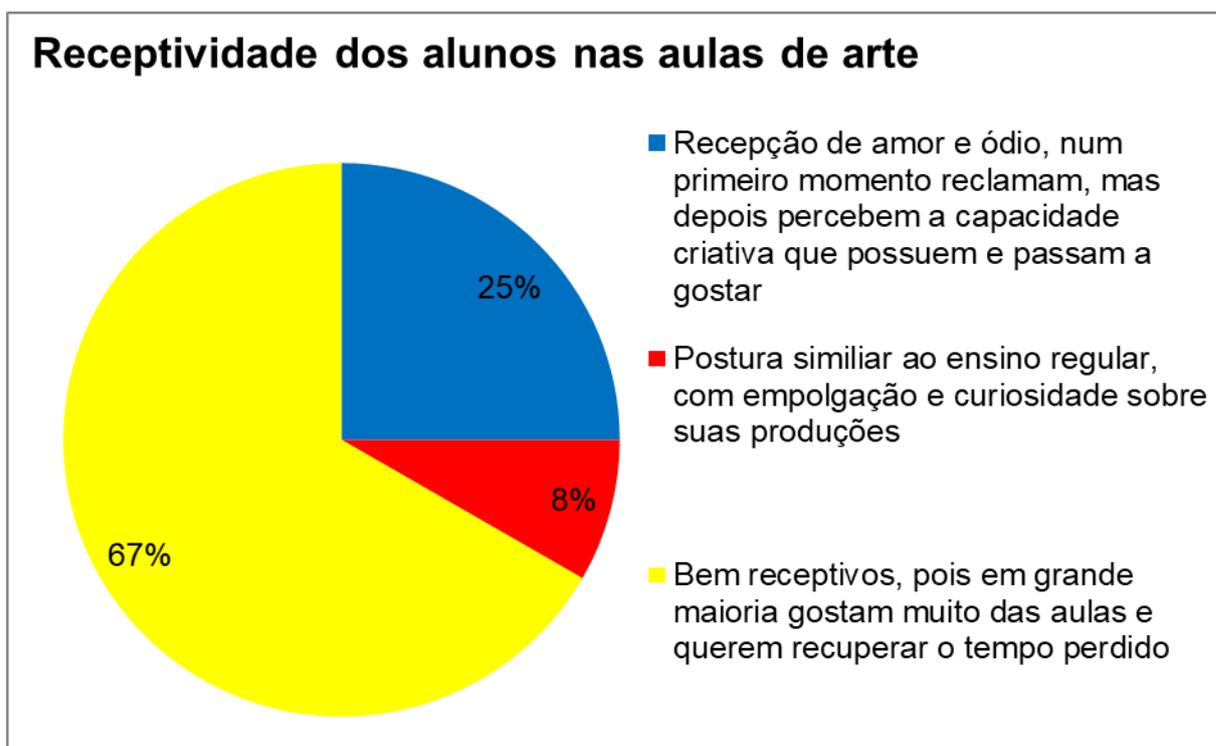
Subcategoria 4.2 – Receptividade dos alunos nas aulas de arte

9) Consegue descrever a reação dos alunos da EJA sobre as aulas de arte? De que forma eles se manifestam e te recepcionam?	
Sujeito	Resposta
Professor 1	Relação de amor e ódio, ou eles adoram ou odeiam a professora, pois muitos consideram que estudar e aprender se resume às disciplinas de matemática e português.
Professor 2	Eles apresentam a mesma postura do fundamental I e II, com empolgação e curiosidade. Suas produções artísticas estimulam as aulas.
Professor 3	São bem receptivos.
Professor 4	Sou bem recebida, são educados e eles ficam atentos às explicações.
Professor 5	São muito receptivos e adoram a parte do fazer artístico.
Professor 6	Eles gostam muito, justamente por não terem (no sentido de ter ficado muito tempo sem ter aulas de arte). Não tiveram muitas oportunidades na vida de conhecer obras de arte e cultura. Percebo neles um grande potencial criativo, maturidade que a escola da vida proporciona.
Professor 7	Em sua maioria gostam das aulas e dos exercícios que são propostos, apesar das dificuldades que apresentam.
Professor 8	Sempre tive reações boas. Evidente que existem os alunos que não gostam da aula de arte, geralmente sinto que eles têm uma impressão do professor de arte como alguém mais maleável, tranquilo e, muitas vezes, menos exigente. Quando confrontados com aulas que os fazem pensar e que, normalmente, os tiram da zona de conforto, a opinião muda. Muitos até evitam a aula, mas uma vez que entendem que a arte pode ser uma ferramenta valiosa para se expressar e entender o mundo acabam aceitando muito bem as atividades.
Professor 9	Em primeiro momento alguns só veem a arte como desenhar e pintar. A partir do momento em que percebem que tem a

	liberdade de criar e que existem outras formas de criar são mais receptivos.
Professor 10	No primeiro momento eles reclamam, mas após a aula eles percebem sua capacidade de fazer, criar e imaginar.
Professor 11	Em sua maioria gostam de produzir e realizar a produção artística.
Professor 12	Os alunos da EJA com mais idade e do ciclo I gostam das aulas de arte, trazem o material, são esforçados e participativos. Já a maioria dos adolescentes que não trabalham esquecem o material e necessitam de estímulo constante, pois eles dizem não gostar de arte e que se não fizerem a atividade, eles não serão reprovados em uma disciplina.

Resultado:

Figura 10 - Gráfico “Receptividade dos alunos nas aulas de arte”



Em relação à recepção dos alunos nas aulas de arte, mediante a fala dos professores, conclui-se que a grande maioria apresenta boa receptividade, porém a outra parte reluta um pouco, pois tem em mente que as demais disciplinas são mais

importantes do que a arte e/ou relatam que os alunos gostam e apreciam com prazer as aulas de arte e há boa recepção do início ao fim do ano letivo.

7.1.5 Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social

Com o objetivo verificar o trabalho do professor na disciplina de arte, se ele favorece o desenvolvimento criativo pessoal e social no aluno. Traz duas subcategorias:

5.1 A visão dos professores sobre a criatividade.

5.2 As estratégias dos professores para desenvolver a capacidade criativa dos alunos.

Subcategoria 5.1 – A visão dos professores sobre a criatividade.

4) O que é criatividade para você?	
Sujeito	Resposta
Professor 1	É a capacidade de solucionar situações, problemas no seu cotidiano com os recursos que tem disponível no momento.
Professor 2	Uma mistura de sensibilidade, personalidade e o fazer.
Professor 3	É criar, se inspirar, com uma mistura de sensibilidade.
Professor 4	Criatividade é criar, se inspirar, buscar algo diferente, é ter vontade, ousar, experimentar, é ter coragem, é expor, é focar. É uma palavra difícil CRIATIVIDADE.

Professor 5	É conseguir colocar em prática o que imaginou em qualquer área do conhecimento.
Professor 6	A curiosidade, sendo capaz de descobrir coisas novas e se aprimorar como ser humano na sociedade.
Professor 7	A criatividade é a curiosidade por diversas formas de informações que ao serem “colhidas” geram um produto final original.
Professor 8	Criatividade é uma competência inata do ser humano. É a capacidade de analisar as opções e recursos disponíveis e a melhor maneira de usá-los para resolver um problema ou uma situação.
Professor 9	Liberdade de expressão.
Professor 10	É a releitura de mundo do aluno e a criatividade.
Professor 11	Resultado de muito trabalho, exercício, treinamento e perseverança.
Professor 12	Criatividade é a maneira de se expressar artisticamente, dependendo das suas próprias vivências, experiências, objetivos, vontade, sentimento e imaginação.

Resultado:

Questionados sobre o que é criatividade, os professores demonstram diferentes visões e particularidades, sendo identificadas no esquema a seguir:

Figura 11 - Criatividade na visão dos professores



Na fala dos professores, é possível relacionar sua visão com a prática desenvolvida em sala de aula. Nesse sentido, percebe-se que todos trazem experiências e peculiaridades vivenciadas no âmbito pessoal e social.

Subcategoria 5.2 – As estratégias dos professores para desenvolver a capacidade criativa dos alunos

6) “Não sei desenhar! É pra copiar? Estou aqui pra aprender, desenhar é coisa de criança! Onde eu vou usar isso?”

Apesar das afirmações feitas acima por alunos da EJA, você acredita ser possível desenvolver a capacidade criativa voltada para as produções visuais, com alunos que não se consideram criativos ou estão fora da idade escolar para atividades artísticas, como você lida com a situação evidenciando uma questão de autoestima rebaixada?

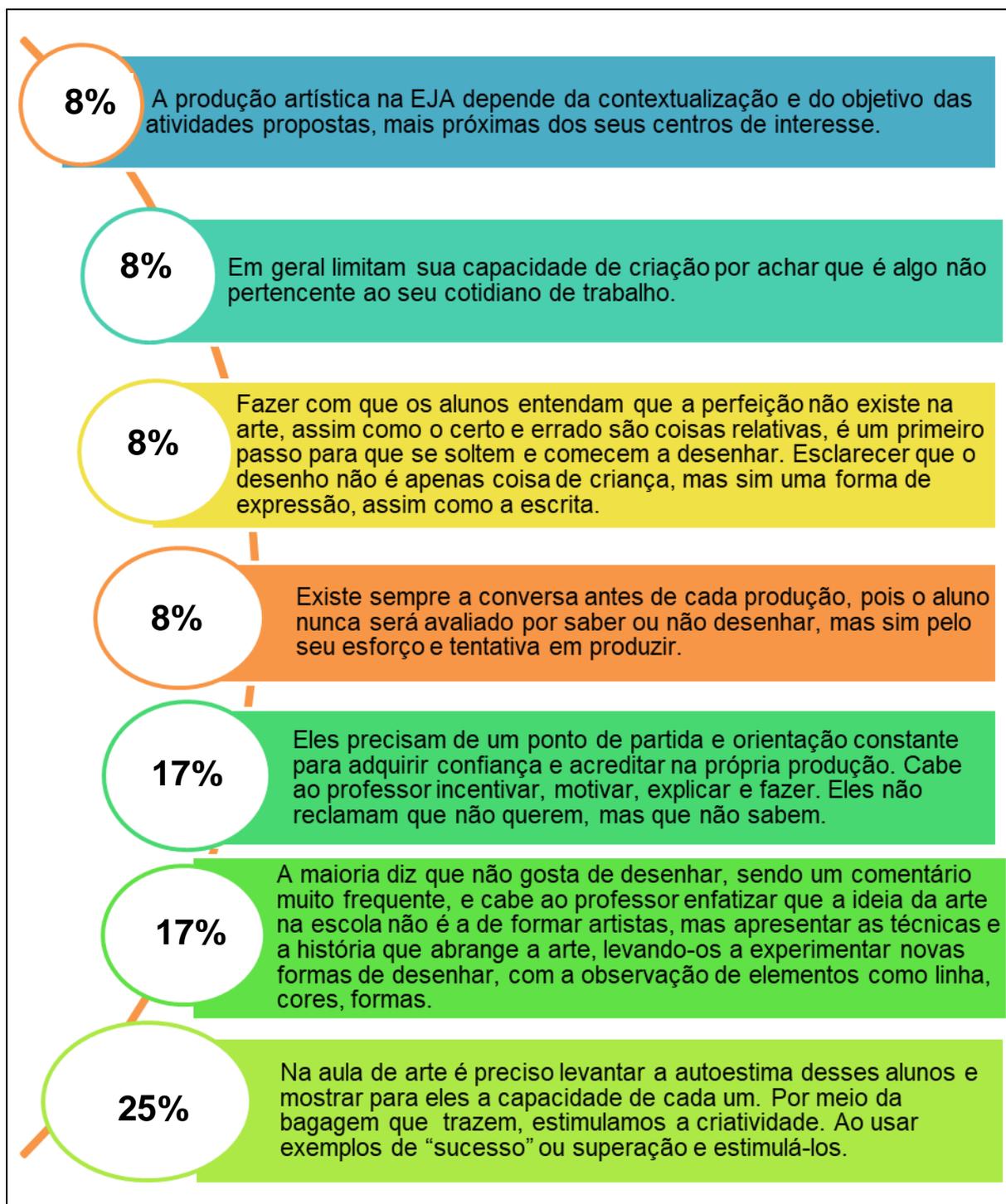
Sujeito	Resposta
Professor 1	O adulto em geral tende a limitar sua capacidade de criação por achar que é algo não pertencente ao seu cotidiano de trabalho.
Professor 2	A produção artística na EJA depende da contextualização e do objetivo das atividades propostas, mais próximas dos seus centros de interesse.
Professor 3	Através da bagagem que cada um traz estimulamos a criatividade.
Professor 4	É incentivar, motivar, explicar e fazer. Eles não reclamam que não querem, mas que não sabem. E assim peço para observar e fazer do seu jeito.
Professor 5	Eles precisam de um ponto de partida e orientação constante para adquirir confiança e acreditar na própria produção.
Professor 6	Acredito que o aluno da EJA é mais maduro e aproveita melhor a aula de arte.
Professor 7	Existe sempre a conversa antes de cada produção, pois o aluno nunca será avaliado por saber ou não desenhar, mas sim pelo seu esforço e tentativa em produzir.
Professor 8	Para lidar com essa situação é necessário entender que a maioria dos adultos não desenha e diz que não sabe desenhar, pois tem medo do erro. Vivemos em uma sociedade em que a necessidade de aceitação é muito forte e, frequentemente, molda as nossas atitudes. A falta de habilidade técnica em desenho e o medo de

	errar e não ser aceito pelo grupo faz com que o adulto simplesmente desista da atividade. Fazer os alunos entenderem que, na arte, a perfeição não existe, assim como o certo e errado, o belo e o feito são coisas relativas, é um primeiro passo para fazer com que eles se soltem para começar a desenhar, esclarecer que o desenho não é apenas coisa de criança, para entretenimento ou diversão, mas sim uma forma de expressão, assim como a escrita o é, também é importante.
Professor 9	Realmente o comentário é muito frequente, procuro fazer a abordagem com a observação de elementos como linha, cores. Levando-os a experimentar novas formas de desenhar.
Professor 10	Na aula de arte, nós temos que levantar a autoestima desses alunos e mostrar para eles a capacidade de cada um.
Professor 11	Uso exemplos de “sucesso” ou superação. Procuro os estimular usando o porquê.
Professor 12	A maioria diz que não gosta de desenhar. Eu só peço que tenham boa vontade e que não preciso formar artistas, mas se tiver alguém da turma, ótimo. Digo que todos gostam de apreciar “o belo” e cada um consegue fazer do seu jeito.

Resultado:

Mediante a frase de relutância *“Não sei desenhar! É pra copiar? Estou aqui pra aprender, desenhar é coisa de criança! Onde eu vou usar isso?”*, identificada por muitos dos professores atuantes na EJA, foram analisadas individualmente suas opiniões a respeito das estratégias para desenvolver a capacidade criativa e resolver a situação, que em muitos casos se caracteriza como baixa autoestima, e as falas consistiram no quadro representado a seguir.

Figura 12 – “Desenvolvendo a capacidade criativa do aluno/estratégias”



Destaca-se que, entre os 12 professores, 8% utilizam contextualização e objetivos que se aproximam dos interesses do aluno; 8% acreditam que os alunos limitam sua capacidade de criação por não achar ser pertinente ao cotidiano de trabalho; 8% enfatizam que se deve salientar que arte não é coisa de criança, e que

a perfeição não existe assim como o certo e errado, mas sim, apresenta-se como expressão e escrita; 8% destacam a conversa como fator de estratégia, ao explicar para o aluno que a avaliação não é sobre sua produção, mas sim do seu entendimento e esforço em produzir; 17% relatam que é necessário um ponto de partida para introduzir no aluno a confiança, o fazer acreditar e incentivar, pois a grande parte da reclamação não é que não querem, e sim que não sabem; 17% levam o aluno a experimentar novas formas de desenhar, propor que a ideia principal é o entender em arte e não transformá-lo em artista; 25% realçam a importância em levantar a autoestima do aluno, ao utilizar exemplos de superação na arte e na vida para estimulá-los.

De acordo com as declarações dos docentes foi identificado que a conversa é uma possível aliada para mostrar exemplos de superação, sucesso e assim motivar e estimular por meio da capacidade de cada um, e trabalhar desta forma a autoestima do aluno. Percebem-se as diferentes estratégias que destacam a importância das vivências e diferentes práticas artísticas, uma das marcas mais acentuadas nas aulas de arte.

7.2 Alunos

Em relação ao perfil dos alunos, foram identificados para análise de conteúdo cinco grupos de categorias, assim denominados: *Categoria 1 - Perfil dos alunos da EJA e as motivações em retornar aos estudos; Categoria 2 - Abordagens pedagógicas em arte; Categoria 3 - Práticas e estratégias junto à releitura de imagens; Categoria 4 - Vivências e expectativas dos alunos destinados às aulas de arte; Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social do aluno.*

7.2.1 Categoria 1 - Perfil dos alunos da EJA e as motivações em retornar aos estudos

Com o objetivo de identificar o perfil dos alunos da EJA e conhecer a motivação do retorno aos estudos:

1.1 Perfil dos alunos.

1.2 Motivações em voltar aos estudos.

Subcategoria 1.1 - Perfil dos alunos

Perfil dos alunos	
A) Faixa etária	B) Gênero

Resultados:

Figura 13 - Gráfico “Faixa etária dos alunos”

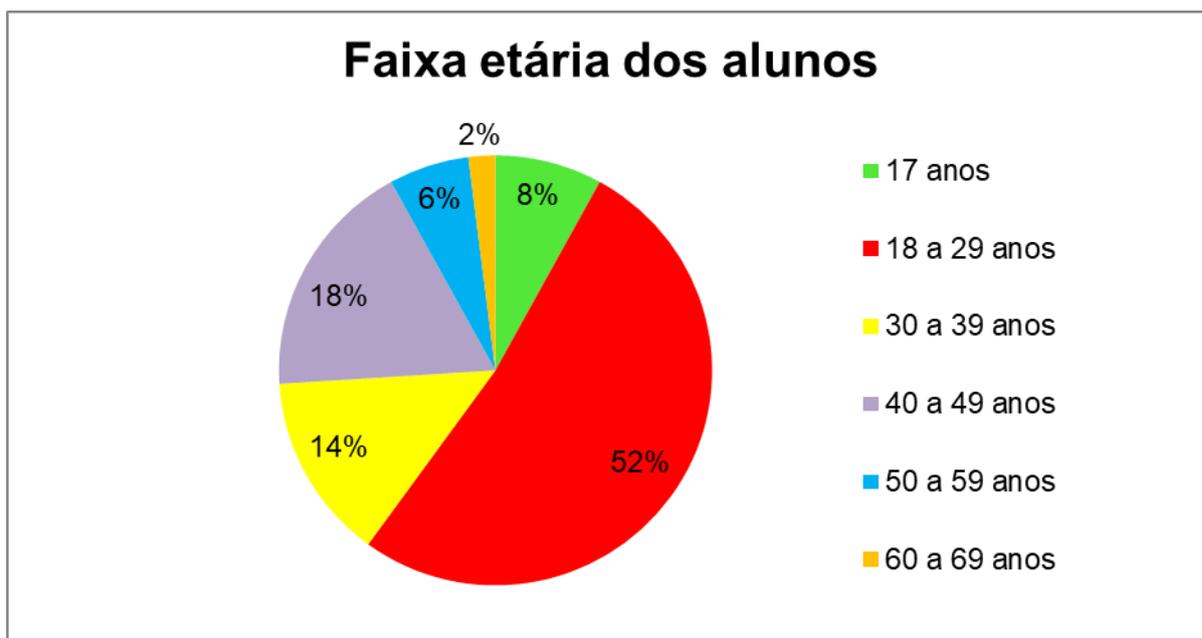
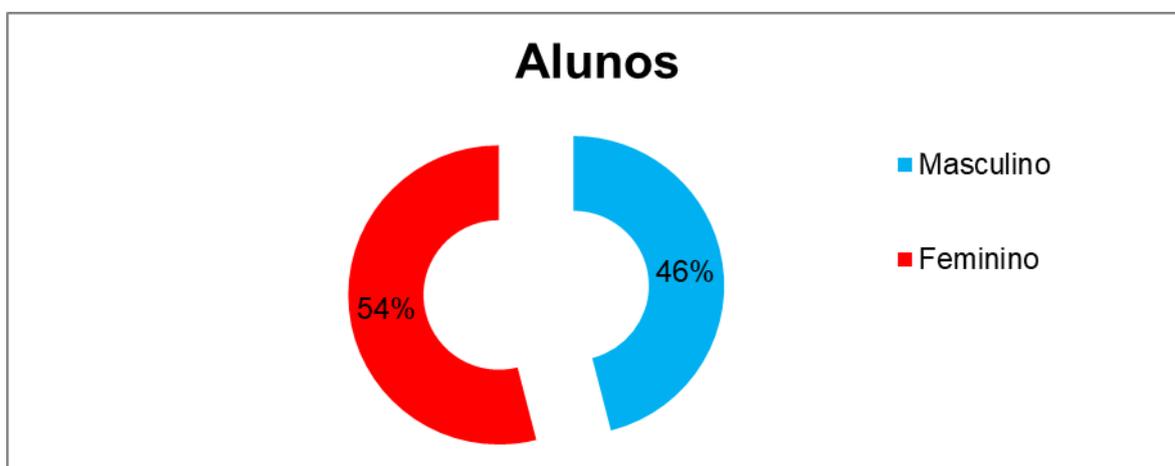


Figura 14 - Gráfico “Sexo dos alunos”



Analisa-se uma frequência de idades variadas entre 17 a 64 anos, voltada ao ciclo II (6º ao 9º ano), junto aos alunos presentes no dia da pesquisa, e se identifica uma frequência maior no sexo feminino, totalizando 54%.

Subcategoria 1.2 - Motivação em voltar aos estudos

1) Qual é a principal motivação para sua participação na EJA?

() Satisfação pessoal () Melhor colocação profissional () Outros

Resultado:

Figura 15 - Gráfico “Motivação dos alunos em voltar aos estudos”



Em relação à participação na EJA, 46% relatam que a satisfação pessoal para concluir os estudos é a grande motivação, 28% buscam uma melhor colocação profissional, 24% buscam as duas opções (motivação pessoal e melhor colocação profissional) e 2% somente concluir os estudos.

7.2.2 Categoria 2 - Abordagens pedagógicas em arte

Esta categoria teve como objetivo levantar as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de arte para atingir a autonomia e confiança dos alunos, e a visão dos alunos em relação à proposta do professor, sendo necessário desmembrá-la em uma subcategoria:

2.1 Linguagens artísticas identificadas pelos alunos no cotidiano.

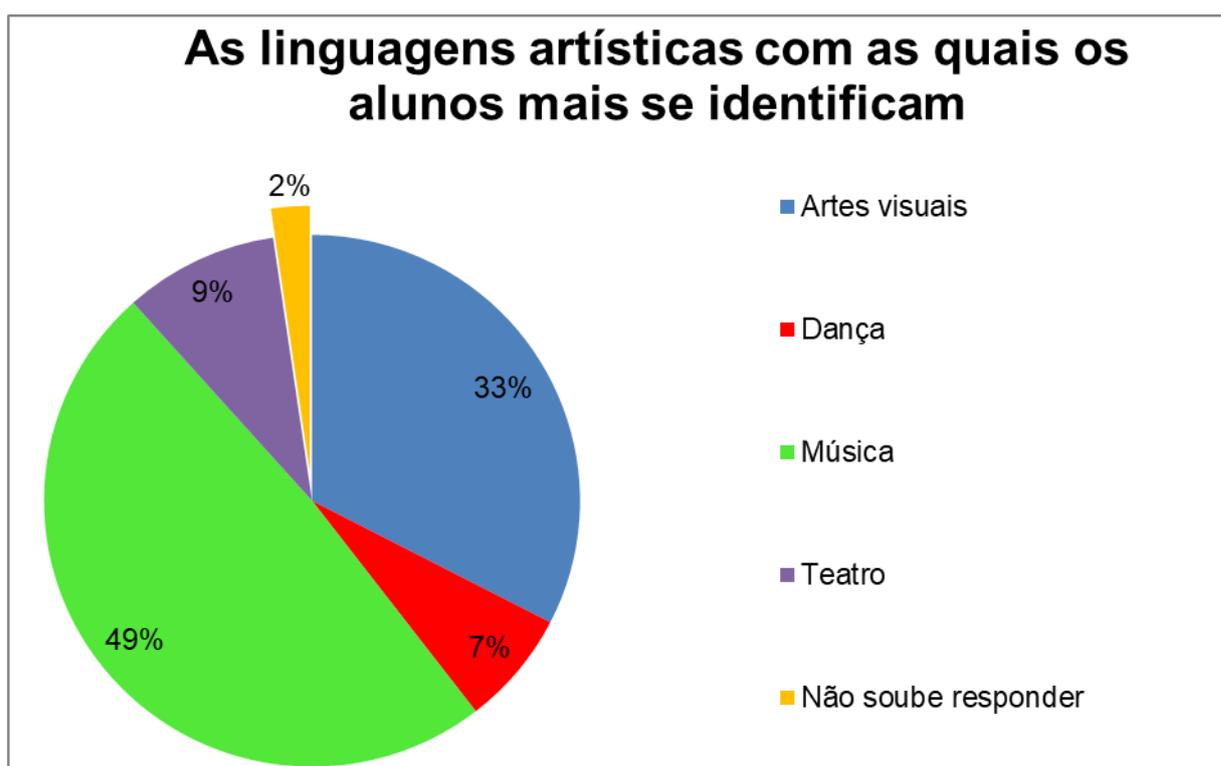
Subcategoria 2.1 – Linguagens artísticas identificadas pelos alunos no cotidiano

2) Com quais linguagens artísticas você mais se identifica?

() Desenho/pintura (Artes visuais) () Dança () Música () Teatro

Resultado:

Figura 16 - Gráfico “As linguagens com as quais os alunos mais se identificam”



Em relação a identificar as quatro linguagens artísticas em seu cotidiano, 49% têm preferência em música; 33% gostam das artes visuais; 9% teatro; 7% a dança e 2% não souberam identificar seu gosto e assim não souberam responder. Cabe ao professor, logo na sua apresentação, propor uma roda de conversa sobre o que será desenvolvido nas aulas e o que abrange a disciplina.

O fato de reconhecer as quatro linguagens artísticas como representação da arte, para muitos alunos, sucedeu durante as aulas de arte e assim se identifica o primeiro contato com produções e o fazer artístico.

7.2.3 Categoria 3 - Práticas e as estratégias junto à releitura de imagens

Esta categoria teve como objetivo investigar as práticas e as estratégias para apresentação do uso de imagens e de que forma é trabalhada a releitura de obras, sendo necessário desmembrá-la em duas subcategorias:

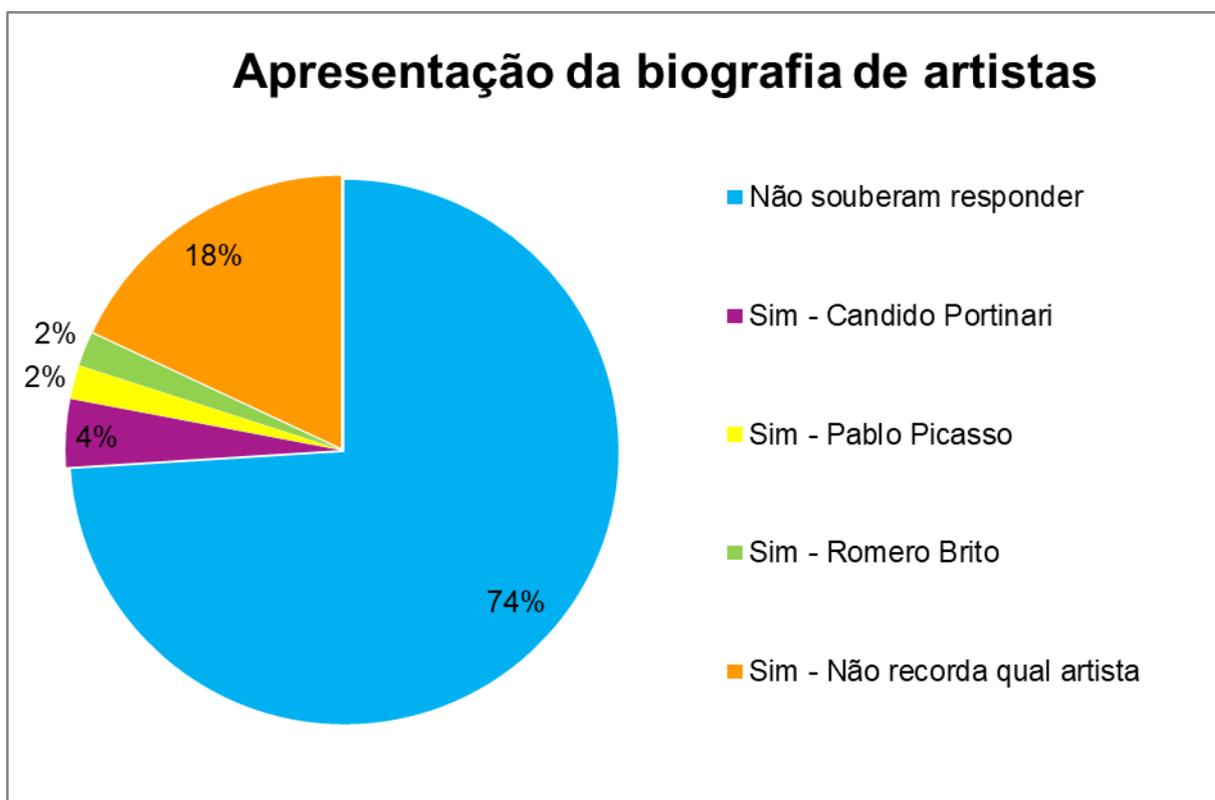
3.1 A apresentação da biografia dos artistas para a prática de releitura.

3.2 Identificando a prática da releitura na interpretação dos alunos.

Subcategoria 3.1 – A apresentação da biografia dos artistas para a prática de releitura

5) Nas aulas de arte o professor explicou a biografia (história de vida) de algum artista? () Sim. Qual artista? () Não	
Sujeito	Resposta
Aluno 1	Não. Não frequentei muito as aulas de artes e não me lembro de ter apresentado nada.
Aluno 2	Sim. Cândido Portinari.
Aluno 3	Nenhuma resposta.
Aluno 4	Sim. Picasso.
Aluno 5	Sim. Não lembro o nome.
Aluno 6	Nenhuma resposta.
Aluno 7	Não.
Aluno 8	Sim. Cândido Portinari.
Aluno 9	Sim. Não lembro o nome.
Aluno 10	Não. Não frequentei muito as aulas de artes e não me lembro de ter apresentado nada.
Aluno 11	Não.
Aluno 12	Não.
Aluno 13	Não.
Aluno 14	Não.
Aluno 15	Não.
Aluno 16	Sim. Esqueci o nome, foi no ano passado nesta mesma escola.
Aluno 17	Nenhuma resposta.

Aluno 18	Não.
Aluno 19	Não.
Aluno 20	Não.
Aluno 21	Não.
Aluno 22	Não.
Aluno 23	Não.
Aluno 24	Não.
Aluno 25	Não.
Aluno 26	Não.
Aluno 27	Não.
Aluno 28	Não.
Aluno 29	Não.
Aluno 30	Não.
Aluno 31	Não.
Aluno 32	Não.
Aluno 33	Não.
Aluno 34	Não.
Aluno 35	Não.
Aluno 36	Não.
Aluno 37	Sim. Romero Brito.
Aluno 38	Não. Até o momento não.
Aluno 39	Sim. Não teve resposta.
Aluno 40	Sim. Não teve resposta.
Aluno 41	Sim. Não teve resposta.
Aluno 42	Sim. Não teve resposta.
Aluno 43	Não. Não teve resposta.
Aluno 44	Não. Não teve resposta.
Aluno 45	Sim. Não me lembro.
Aluno 46	Sim. Não teve resposta.
Aluno 47	Não.
Aluno 48	Não.
Aluno 49	Não.
Aluno 50	Não.

Resultado:**Figura 17 – Gráfico “Apresentação da biografia de artistas”**

Neste caso, 27% afirmam ter conhecido uma biografia de artista, sendo 2% Candido Portinari, 2% Picasso, 2% Romero Brito, 19% não recordam o nome do artista; 74% afirmam não ter conhecido ou não souberam responder.

Subcategoria 3.2 – Identificando a prática da releitura na interpretação dos alunos.

6) Você fez algum desenho sobre a obra do artista? Como foi a atividade?

() Sim _____ () Não () Outros _____

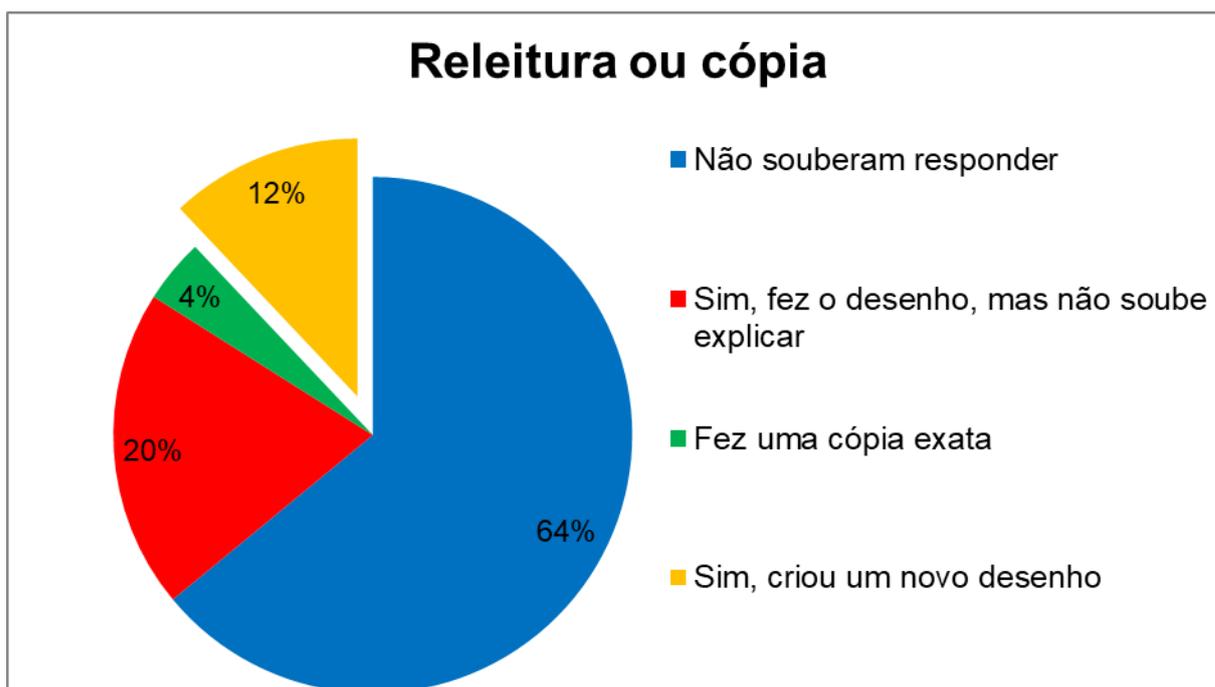
Sujeito	Resposta
Aluno 1	Não.
Aluno 2	Sim, criei um novo desenho, observando as fotos.
Aluno 3	Sim, criei um novo desenho.
Aluno 4	Sim, criei um novo desenho.

Aluno 5	Não, foi explicado e passado na lousa.
Aluno 6	Nenhuma resposta.
Aluno 7	Não.
Aluno 8	Sim, fiz uma cópia exata da obra.
Aluno 9	Sim, fiz uma cópia exata da obra.
Aluno 10	Não frequentei muito as aulas de arte, não lembro.
Aluno 11	Sim, criei um novo desenho.
Aluno 12	Não.
Aluno 13	Não.
Aluno 14	Não.
Aluno 15	Não
Aluno 16	Sim, foi bem legal.
Aluno 17	Sim, fiz um desenho.
Aluno 18	Não.
Aluno 19	Não.
Aluno 20	Não.
Aluno 21	Não.
Aluno 22	Não.
Aluno 23	Não.
Aluno 24	Sim, fiz um mosaico.
Aluno 25	Não.
Aluno 26	Não.
Aluno 27	Não.
Aluno 28	Não.
Aluno 29	Não.
Aluno 30	Não.
Aluno 31	Não.
Aluno 32	Não.
Aluno 33	Não.
Aluno 34	Não.
Aluno 35	Sim, mas não soube explicar.
Aluno 36	Não.
Aluno 37	Sim, emocionante a mistura de cores.

Aluno 38	Não.
Aluno 39	Sim. Não deu resposta.
Aluno 40	Sim. Não deu resposta.
Aluno 41	Outros. Não soube explicar.
Aluno 42	Sim. Não deu resposta.
Aluno 43	Não. Não deu resposta
Aluno 44	Não. Não deu resposta.
Aluno 45	Não. Não deu resposta.
Aluno 46	Sim. Não deu resposta.
Aluno 47	Não. Não deu resposta.
Aluno 48	Não.
Aluno 49	Não.
Aluno 50	Não.

Resultado:

Figura 18 - Gráfico “Releitura ou cópia”



Dos 50 alunos: 32 afirmaram que não fizeram produção de desenho sobre a obra; 2 não souberam responder; 1 optou por “outros”, mas não soube explicar. 4

afirmaram ter feito uma criação, ou seja, uma releitura; 2 fizeram cópia exata do desenho; 12 não explicaram; 2 fizeram uma produção com mosaico.

7.2.4 Categoria 4 – Vivências e expectativas dos alunos destinados às aulas de arte

Com o objetivo de pesquisar as práticas destinadas às aulas de arte, desenvolvidas pelos alunos da EJA por meio de suas vivências e expectativas, sendo necessário desmembrá-la em duas subcategorias:

4.1 A importância da arte na vida.

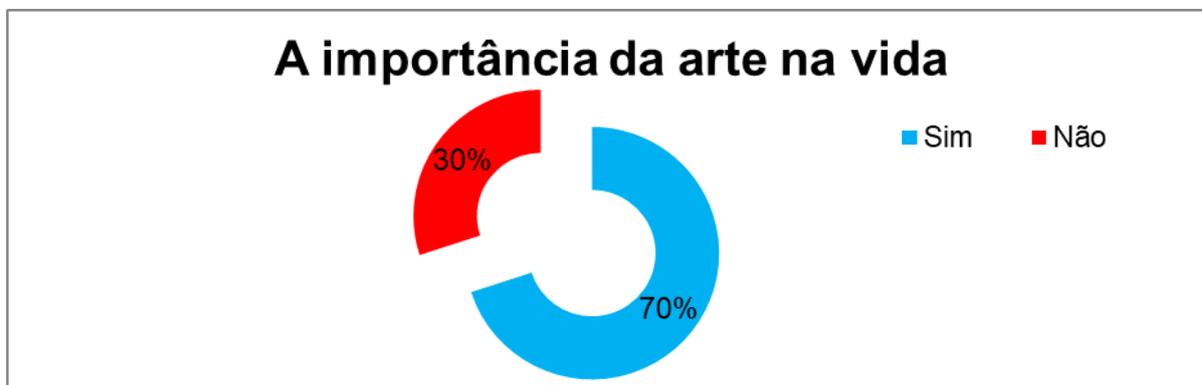
4.2 As descobertas nas aulas de arte.

Subcategoria 4.1 – Importância da arte na vida

4) Você acredita que a arte seja importante para a sua vida? Por que?	
(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não	
Sujeito	Resposta
Aluno 1	Não. Não soube explicar.
Aluno 2	Sim. Adoro desenhar.
Aluno 3	Sim. Pela música e pelo desenho.
Aluno 4	Sim. Gosto das cores, adoro pintar.
Aluno 5	Não. Não soube explicar.
Aluno 6	Sim. Mas não soube explicar.
Aluno 7	Sim. Por gostar de ouvir música.
Aluno 8	Sim, Gosto de conhecer as obras de arte e as histórias dos artistas.
Aluno 9	Sim. Por gostar de desenhar.
Aluno 10	Sim. Pelo gosto ao desenho e à pintura.
Aluno 11	Não. Não soube explicar.
Aluno 12	Não. Não soube explicar.
Aluno 13	Sim. Eu gosto muito de desenho.
Aluno 14	Sim. Por ser legal desenhar e pintar.
Aluno 15	Sim. Não soube responder.
Aluno 16	Sim. Porque eu amo arte e a arte está em tudo no mundo.
Aluno 17	Sim. Não soube explicar.

Aluno 18	Não. Não soube explicar.
Aluno 19	Não. Nunca tive aula.
Aluno 20	Sim. Gosto de teatro e gostaria de ser atriz.
Aluno 21	Sim. Para aprender mais.
Aluno 22	Sim. Porque sim.
Aluno 23	Sim. A arte é linda.
Aluno 24	Sim. Porque é bonito e bom de apreciar.
Aluno 25	Não. Não me identifico com a arte.
Aluno 26	Sim. Por ser bom e fazer bem para mim.
Aluno 27	Sim. Não soube explicar.
Aluno 28	Não. Não soube explicar.
Aluno 29	Sim. Nela se pode descobrir grandes talentos.
Aluno 30	Não. Não soube explicar.
Aluno 31	Não. Não me identifiquei com a arte.
Aluno 32	Sim. Eu gosto de desenhar e adoro ler livros com imagens.
Aluno 33	Não. Não soube explicar.
Aluno 34	Sim. Porque a vida é bela.
Aluno 35	Sim. Porque é uma distração.
Aluno 36	Não. Não soube explicar.
Aluno 37	Sim. Com ela ponho todas as emoções e tristeza para fora.
Aluno 38	Sim. A vida é a maior obra de Deus.
Aluno 39	Sim. Ter novo aprendizado.
Aluno 40	Sim. É um novo aprendizado.
Aluno 41	Sim. Não deu resposta.
Aluno 42	Não. Porque não.
Aluno 43	Sim. É bom para ensinar aos filhos.
Aluno 44	Sim. Você aprende mais.
Aluno 45	Sim. Interessante, tem coisas legais.
Aluno 46	Sim. Não deu resposta.
Aluno 47	Sim. Porque assim desenvolvemos nosso lado criativo e imaginário.
Aluno 48	Não. Porque não sou muito chegada em arte.
Aluno 49	Não. Porque eu não gosto.

Aluno 50	Sim. Porque tudo é arte.
----------	--------------------------

Resultado:**Figura 19** - Gráfico “A importância da arte na vida”

Dos 50 alunos, 35 afirmam que SIM, acham a arte importante para a vida; e 15 acreditam que NÃO é importante para a vida. Questionados sobre o porquê das respostas temos: 6 que não gostam de arte; 16 que não sabem responder; 9 por mostrar gosto pelo desenho ou história da arte; 6 por acharem que se relaciona ao conhecimento e ou distração; 7 observam a arte em tudo (beleza, estética, emoção, etc.); 1 afirma ter tido poucas aulas; 1 demonstra o gosto pela música e desenho; 1 gosto pela música; 1 gosto pelo teatro; 1 relaciona ao dom; 1 relaciona à criatividade e imaginação.

Subcategoria 4.2 – As descobertas da arte

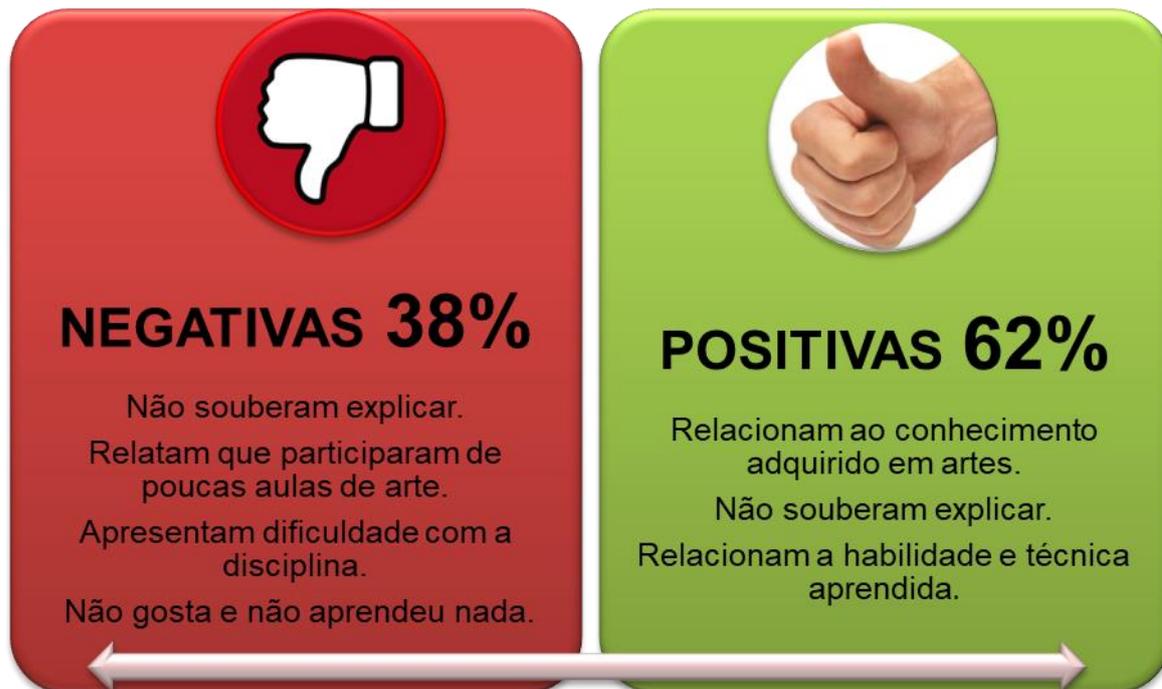
7) Suas expectativas e descobertas sobre a disciplina de arte no curso de ensino da EJA são:		
() Positivas	() Negativas	Por quê?
Sujeito	Resposta	
Aluno 1	Negativa, não aprendo quase nenhuma arte.	
Aluno 2	Positiva, para desenvolver mais linhas e contornos.	
Aluno 3	Positiva, não soube explicar.	
Aluno 4	Positiva, para conhecer sobre artistas.	
Aluno 5	Positiva, ajuda a entender as artes.	
Aluno 6	Positiva, não soube explicar.	

Aluno 7	Positiva, a arte é importante para a vida de todos.
Aluno 8	Positiva, desenvolve a criatividade e conhecimento.
Aluno 9	Negativa, são poucas aulas.
Aluno 10	Negativa, não soube explicar.
Aluno 11	Positiva, porque eu acho interessante.
Aluno 12	Positiva, acredito que teremos as aulas no semestre inteiro.
Aluno 13	Negativa, não tive aula.
Aluno 14	Positiva, não soube explicar.
Aluno 15	Positiva, não soube explicar.
Aluno 16	Negativa, porque é muito padrão, são coisas que se ensina em todas as escolas e todos já sabem.
Aluno 17	Positiva, não soube explicar.
Aluno 18	Negativa, porque eu não tive aula.
Aluno 19	Negativa, ainda não tive aula.
Aluno 20	Negativa, ainda não tive aula.
Aluno 21	Positiva, aprendi mais.
Aluno 22	Negativa, pouco tempo de EJA.
Aluno 23	Negativa, ainda não tive aula.
Aluno 24	Negativa, tenho dificuldade nas práticas das atividades.
Aluno 25	Negativa, não gosto desta disciplina.
Aluno 26	Positiva, aprendizado e conhecimento.
Aluno 27	Positiva, não soube explicar.
Aluno 28	Negativa, mal tive aula de arte.
Aluno 29	Positiva, divertida e interessante.
Aluno 30	Negativa, faltei no dia.
Aluno 31	Positiva, porque aprendi muitas coisas.
Aluno 32	Positiva, eu estou aprendendo a desenhar melhor.
Aluno 33	Positiva, porque eu não sei o dia de amanhã.
Aluno 34	Positiva, porque distrai.
Aluno 35	Positiva, porque gosto de desenhar.
Aluno 36	Positiva, estou aprendendo mais.
Aluno 37	Positiva, uma nova oportunidade.
Aluno 38	Positiva, sempre queremos o melhor.

Aluno 39	Positiva, porque a gente aprende com mais facilidade.
Aluno 40	Positiva, a gente aprende melhor.
Aluno 41	Positiva, não soube explicar.
Aluno 42	Negativa, não soube explicar.
Aluno 43	Positiva, desenvolve sua mente.
Aluno 44	Negativa, não soube explicar.
Aluno 45	Positiva, pois apesar de tudo aprendi muitas coisas.
Aluno 46	Negativa, não teve muitas aulas.
Aluno 47	Positiva, porque melhoro cada vez mais com a pintura e a arte.
Aluno 48	Negativa, porque eu faltei no dia.
Aluno 49	Negativa, porque eu não fiz.
Aluno 50	Negativa, não soube responder.

Resultado:

Figura 20 - As descobertas nas aulas de arte



Em relação às descobertas nas aulas de arte, dos 50 alunos, 19 acham NEGATIVAS e quando questionados sobre o porquê 4 não souberam explicar, 12 relatam que participaram de poucas aulas de arte, 2 apresentam dificuldade com a disciplina, 1 não gosta, 1 não aprendeu nada. Acreditam serem POSITIVAS 31

alunos, e entre as justificativas 20 relacionam ao conhecimento adquirido em arte, 6 não souberam explicar, 4 relacionam à habilidade e à técnica aprendida.

7.2.5 Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social

Esta categoria teve como objetivo verificar de que maneira o trabalho do professor na disciplina de arte favorece o desenvolvimento criativo pessoal e social no aluno. Dividida em duas subcategorias:

5.1 Ser criativo na visão dos alunos.

5.2 Desenvolvimento criativo pessoal nas aulas de arte.

Subcategoria 5.1 – Criatividade na visão dos alunos

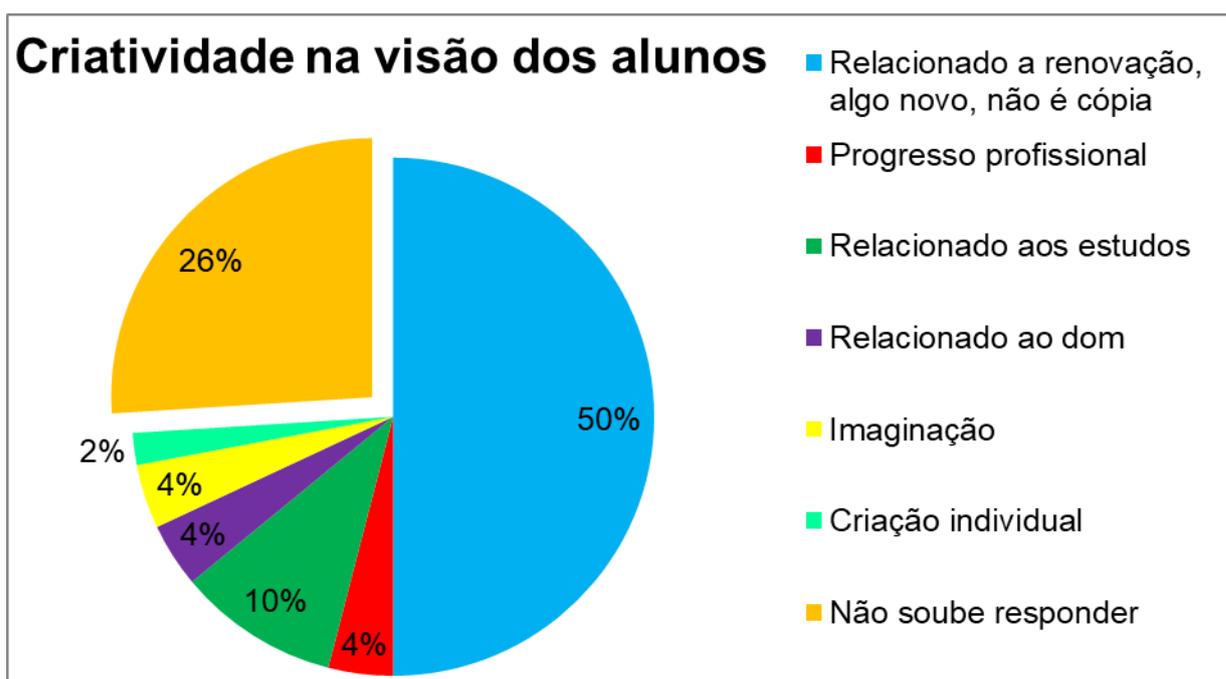
3) O que é ser criativo para você?	
Sujeito	Resposta
Aluno 1	Não soube explicar.
Aluno 2	Uma pessoa que adora inventar coisas novas.
Aluno 3	Não soube explicar.
Aluno 4	Não soube explicar.
Aluno 5	Ter criatividade no trabalho e nos estudos.
Aluno 6	Saber fazer coisas novas na vida.
Aluno 7	Não soube explicar.
Aluno 8	Não soube explicar.
Aluno 9	Não soube explicar.
Aluno 10	Criar coisas novas.
Aluno 11	Não soube explicar
Aluno 12	Estar sempre renovando.
Aluno 13	Uma pessoa que faz tudo.
Aluno 14	Ser criativo é poder ter condições de ter um mundo melhor para que todos pudessem criar sonhar e assim viver melhor.

Aluno 15	Criar algo novo.
Aluno 16	Ser criativo para mim é ser único de acordo com seus dons peculiares.
Aluno 17	Não sei.
Aluno 18	Uma pessoa que gosta de criar.
Aluno 19	Ser criativo, pra mim, são aquelas pessoas que não copiam o que existe e sim fazem descobertas.
Aluno 20	É criar coisas legais.
Aluno 21	Uma pessoa que tem facilidade e desenvolve atividades com rapidez.
Aluno 22	Ser criativo é você ter uma ideia ou fazer alguma coisa sem copiar ou imitar algo.
Aluno 23	Ser criativo pra mim é criar algo meu.
Aluno 24	Pessoa que estuda bastante.
Aluno 25	Ser criativo é toda pessoa que não tem medo de criar algo.
Aluno 26	É inovar e ter boas ideias para concluir uma boa criação.
Aluno 27	Não quero responder.
Aluno 28	Uma pessoa que sabe e ensina os outros.
Aluno 29	Uma pessoa que cria ou modifica algo para melhor e que desenvolve novas teorias ou técnicas.
Aluno 30	Não sei.
Aluno 31	Fazer um vaso de mosaico com as flores.
Aluno 32	É ser original e nunca imitar o que já foi feito.
Aluno 33	Criar coisas grandes e novas.
Aluno 34	Passar para os outros toda sua ideia e criatividade.
Aluno 35	Criativo pra mim são pessoas que sabem fazer coisas diferentes, separando as que não sabem fazer.
Aluno 36	Aprender coisas novas.
Aluno 37	É pegar o objeto que está abandonado e sem graça e assim dar uma nova vida a ele.
Aluno 38	Criar através de seu conteúdo pessoal, como experiências e poder passar para os outros as suas ideias em uma linguagem universal.

Aluno 39	Ter sabedoria das coisas.
Aluno 40	Ter imaginação das coisas que você gostaria de ter.
Aluno 41	Ser muito inteligente em tudo.
Aluno 42	É ter uma ideia para ajudar as pessoas.
Aluno 43	É ser uma pessoa que gosta de ter ideias para progredir no seu trabalho.
Aluno 44	É saber se virar.
Aluno 45	É ser inteligente e criar coisas que ainda não existem.
Aluno 46	Ah?
Aluno 47	Usar a imaginação - inventar coisas diferentes e exclusivas.
Aluno 48	Eu não sei.
Aluno 49	Criativo é uma pessoa que cria uma coisa nova.
Aluno 50	Sei lá.

Resultado:

Figura 21 - Gráfico “Criatividade na visão dos alunos”



Dos 50 alunos, 10 acreditam que ser criativo está relacionado à renovação; 13 acham que é saber fazer algo; 5 relacionam aos estudos; 13 não souberam responder; 2 relacionam à criação/descobertas e não à cópia; 2 relacionam a um

“dom”; 2 relacionam à imaginação; 1 relaciona à criação individual; 2 relacionam com ideias para progressão no trabalho.

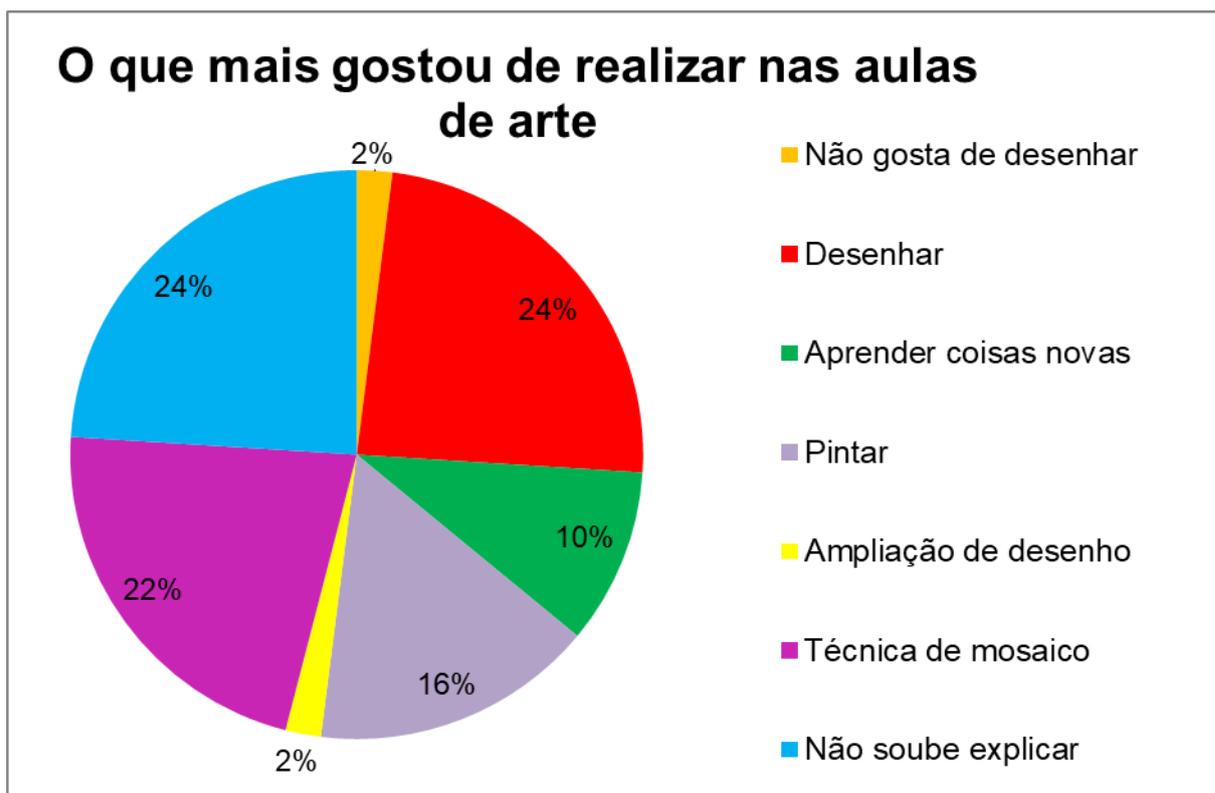
Subcategoria 5.2 – Desenvolvimento criativo pessoal nas aulas de arte.

8) Entre as atividades realizadas nas aulas de arte, qual você mais gostou de aprender e fazer?	
Sujeito	Resposta
Aluno 1	Não gosto de desenhar.
Aluno 2	Adoro desenhar e me considero uma pessoa criativa.
Aluno 3	Adoro desenhar e me considero uma pessoa criativa.
Aluno 4	Pintura com lápis de cor.
Aluno 5	Adoro desenhar e me considero uma pessoa criativa.
Aluno 6	Adoro desenhar e me considero uma pessoa criativa.
Aluno 7	Pintura com lápis de cor.
Aluno 8	Conhecer as obras e histórias dos artistas.
Aluno 9	Adoro desenhar e me considero uma pessoa criativa.
Aluno 10	Adoro desenhar e me considero uma pessoa criativa.
Aluno 11	Adoro desenhar e me considero uma pessoa criativa.
Aluno 12	Não tivemos aulas, mas sim palestra sobre arte.
Aluno 13	Não tive aula.
Aluno 14	A pintar e desenhar.
Aluno 15	Nenhuma resposta ou não soube responder.
Aluno 16	Tudo! Desde a escrita, leitura até as técnicas.
Aluno 17	Nenhuma resposta ou não soube responder.
Aluno 18	Nenhuma, porque não tivemos aulas de arte.
Aluno 19	Nenhuma resposta ou não soube responder.
Aluno 20	Nenhuma resposta ou não soube responder.
Aluno 21	Mistura das cores.
Aluno 22	Não cursei ainda.
Aluno 23	Ainda não tive aula de arte.

Aluno 24	Técnica de mosaico, recorte e colagem.
Aluno 25	Fazer um mosaico.
Aluno 26	Técnica do mosaico, colagem, recorte e colorir.
Aluno 27	Todas as atividades.
Aluno 28	Pintar.
Aluno 29	Ampliar desenhos.
Aluno 30	Desenhar.
Aluno 31	O vaso de mosaico.
Aluno 32	Mosaico.
Aluno 33	Colar e recortar o papel e colar no desenho.
Aluno 34	O trabalho de colagem.
Aluno 35	Desenho sobre o peixinho e o passarinho.
Aluno 36	O mosaico.
Aluno 37	O mosaico é uma arte decorativa, gostei muito.
Aluno 38	Trabalho de colagem.
Aluno 39	Todas.
Aluno 40	Todas.
Aluno 41	Não deu resposta.
Aluno 42	Não deu resposta.
Aluno 43	Gostei de fazer técnicas, cortando com tesoura.
Aluno 44	Pintura na folha.
Aluno 45	Aprender a pintar.
Aluno 46	Não sei responder.
Aluno 47	Gostei de fazer palavras ilustradas e desenhos coloridos, pois adoro desenhar e aprendo cada vez mais sobre o assunto.
Aluno 48	Pintar.
Aluno 49	Desenhar.
Aluno 50	Gostei de aprender sobre as coisas que eu não sabia.

Resultado:

Figura 22 - Gráfico “O gosto pelas atividades nas aulas de arte”



Para identificar o gosto pelas produções artísticas e o desenvolvimento criativo pessoal e social do aluno, na entrevista de 50 alunos, consta que 1 não gosta de desenhar, 12 gostam de desenhar, 5 gostam de aprender coisas novas, 8 gostam de pintar, 1 gosta de ampliação de desenho, 11 apreciaram a técnica do mosaico e 12 alunos não sabem explicar.

8 DISCUSSÃO

Por meio da análise das respostas da coleta dos dados, compôs-se uma amostra com 62 sujeitos, em que o objetivo principal foi investigar as estratégias e as práticas utilizadas pelos professores de arte no desenvolvimento do processo criativo e autônomo do aluno da educação de jovens e adultos.

Dessa forma, a análise do conteúdo foi definida em dois grupos: 7.1 – Professores e 7.2 – Alunos, e assim foram geradas cinco categorias denominadas: *Categoria 1 - Perfil dos professores e histórico profissional atuantes da EJA na Prefeitura de Santos, e perfil dos alunos e suas motivações em participar da EJA; Categoria 2 - Abordagens pedagógicas em arte; Categoria 3 - Práticas e estratégias junto à releitura de imagens; Categoria 4 - Vivências e expectativas dos alunos destinados às aulas de arte; Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social do aluno.*

A *Categoria 1* apresenta o objetivo de conhecer o histórico profissional dos professores de arte atuantes na modalidade da EJA e identificar o perfil dos alunos e sua motivação quanto ao retorno aos estudos.

Esta categoria levanta os dados de alunos e professores, pois segundo Gonzaga (2015) a identificação dos sujeitos sobre suas histórias de vida é utilizada como estratégia para que se entenda a realidade vivida pelos jovens e adultos.

Em relação aos professores, observou-se que a maior ocorrência acontece com o sexo feminino, sendo identificadas dez professoras para apenas dois professores. Sobre o tempo de atuação na modalidade foi observado: seis professores (as) atuam de 1 a 5 anos, cinco há 6 - 10 anos e apenas um possui 15 anos de atuação.

Ou seja, a justificativa para a rotatividade destes professores e a falta de experiência de alguns é que a maioria dos professores ainda não fixou sede em nenhuma escola junto à prefeitura e por isso acabam não tendo vínculo com a unidade, assim no processo de atribuição anual para formar a carga de sala de aula, surgem outras opções para a escolha e, desta forma, poucos conseguem retornar à unidade em que estavam.

Ao comparar o resultado com a análise feita no PCN (BRASIL, 2012), foi verificada uma semelhança, pois se percebeu uma ocorrência em maior concentração do sexo feminino em relação ao sexo masculino.

Sobre a faixa etária, percebe-se uma variação de 30 a 64 anos nos professores atuantes na EJA, com maior concentração de 40 a 49 anos.

Em relação à formação acadêmica, verifica-se que foi maior em artes visuais/plásticas, seguido das habilitações em música e em artes cênicas. Até o momento nenhum desses profissionais possui habilitação em dança.

Os professores que possuem habilitação em música explicam que a convocação pelo concurso se deu para sua habilitação específica, mas por não haver profissionais para suprir a demanda de aulas e como são certificados, foram atribuídos às aulas de arte.

Corroborando com a análise desenvolvida sobre a formação dos professores, identificou-se que o seu conhecimento em arte se dará por meio da construção da seleção dos conteúdos para o plano de ensino, que indicam o desenvolvimento das linguagens artísticas: artes visuais, dança, música ou teatro. (BRASIL, 2012)

Em relação à atuação dos professores na prefeitura de Santos, observa-se que dois educadores atuam somente na modalidade EJA Digital e os demais trabalham em duas ou até três diferentes modalidades, entre fundamental I e II e EJA, para fechar sua carga horária.

A respeito dos alunos, foi analisada uma ocorrência heterogênea com idades variadas, entre 17 e 64 anos, inseridos no ciclo II (6º ao 9º ano). Em relação aos alunos presentes no dia da pesquisa, percebeu-se a presença majoritária do sexo feminino.

Na análise feita pelos parâmetros curriculares de arte da EJA, foi detectado que a maioria dos alunos que atuam na modalidade é do sexo feminino e, no que diz respeito à idade, a maioria se insere na faixa etária de 21 a 40 anos. (BRASIL, 2012). Nesse caso, percebe-se que a pesquisa desenvolvida na baixada santista vai ao encontro do que aponta os PCN's.

Entre os alunos menores de idade, participantes desta pesquisa, constata-se que representam a minoria, e entre os motivos de frequentarem a EJA estaria a idade desigual com os demais do ensino regular por conta de reprovação, que se deu em grande parte pela evasão escolar, e sendo assim a escolha pelo seu responsável para a transferência para a modalidade de ensino de jovens e adultos.

Delalibera (2017) relata que uma forte marca desta modalidade de ensino é a heterogeneidade em relação à idade: são grupos constituídos por alunos com

diferentes idades (adolescentes, jovens, adultos e idosos), culturalmente diversificados, com profissões e desejos variados.

Sobre a motivação que leva esses alunos ao retorno dos estudos se mostra em grande parte a busca pelo tempo perdido, que por diversas razões a educação não foi concluída no tempo certo, ou a busca por um emprego melhor. (BRASIL, 2012)

A afirmação vai ao encontro do que foi identificado na pesquisa sobre os adultos, aqueles que tiveram de parar seus estudos por diversas razões e agora buscam correr atrás do tempo perdido. Em muitos casos, abandonam seus estudos para ajudar seus familiares na questão da despesa familiar.

Em relação à motivação para o retorno desses alunos aos estudos, Medeiros (2010) já destaca que são vários os motivos que afastam esses alunos da escola e entre as motivações a satisfação pessoal está como a mais destacada em suas pesquisas.

Os parâmetros curriculares traçam o perfil desses alunos, em destaque, no intuito de ofertar um ensino de qualidade em todas as instituições para que atendam à educação de jovens e adultos, pois esse público também merece respeito e busca a escola para completar sua trajetória escolar. Nos tempos atuais, há uma demanda exigente e crescente em relação ao nível de escolaridade e, por isso, os alunos, voltando à escola, tendem a aumentar suas chances de inserção no mercado de trabalho, na cultura e na própria sociedade. (BRASIL, 2002)

Algumas alunas relatam, inclusive, que gostam de aprender para ensinar seus netos ou filhos ainda pequenos em idade escolar, sendo esta uma das razões apresentadas como motivação pessoal.

A *categoria 2* levanta as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de arte para atingir o processo criativo junto aos alunos, e visa identificar os objetivos essenciais segundo os professores nas aulas de arte; as abordagens teóricas utilizadas pelo professor e as linguagens artísticas identificadas pelos alunos em seu cotidiano.

De acordo com o resultado obtido em relação às abordagens pedagógicas, utilizadas pelos professores de arte com o intuito de atingir o processo criativo nos alunos, constata-se que 33% dos professores consideram que conhecer e contextualizar sobre a história da arte junto à realidade em que vivem os alunos seria o principal ponto a ser desenvolvido. Entre os professores, 25% acreditam que

estimular e melhorar a questão da autonomia no desenvolvimento da criatividade seria o fator principal. Outros 25% identificam que educar e despertar para o olhar sensível à arte no meio cultural, no qual o aluno vive, seria o objetivo a ser definido como primordial. Já os 17% restantes relatam que apresentar a releitura de mundo por meio das vivências e práticas define-se como o objeto principal nas aulas de arte.

Os objetivos propostos no PCN's afirmam ser necessária a contextualização das diferentes culturas, desde identificar, relacionar e compreender a arte no fator histórico, e também observar as produções existentes em seu entorno, assim como o patrimônio cultural e o universo natural. Sendo observada uma abordagem no sentido de construir a afinidade com a autoconfiança na produção artística pessoal e no desenvolvimento estético, respeitando sua própria produção e a dos colegas, conseguindo receber e formar o senso crítico. Relaciona também o compreender da arte como linguagem, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas pessoais/coletivas. (BRASIL, 2012)

Conforme a fala dos professores ao relacionar os objetivos propostos nos PCN's de arte, identifica-se uma conformidade com o que é sugerido no campo das artes visuais, mas nenhum abrange a linguagem da música, por exemplo, linguagem que os alunos demonstram grande afinidade, mas se observa uma preocupação em garantir aos alunos o direito de aprender e as finalidades que se devem alcançar na aprendizagem.

Delalibera afirma que os PCN's enfatizam o objetivo sobre a formação do cidadão, a aquisição do conhecer para posicionar a produção de arte, tendo a orientação do professor durante a seleção dos conteúdos, e levam em consideração toda diversidade do repertório cultural trazido pelos seus alunos, e assim “[...] para que os produtos da comunidade em que a escola está inserida sejam trabalhados e que se introduzam conteúdos das diversas culturas e épocas.” (2017, p. 45)

Com relação às propostas de práticas, foram identificadas, nas respostas dos professores, elementos das linguagens visuais (cor, forma, textura, ponto, linha); importância do domínio e segurança do professor quanto à transmissão de conteúdo; exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos como uma das formas de criar autonomia, valorização e autoestima; uso da pintura com a tinta plástica e

aproveitamento de todo o potencial do aluno; atividades com dobraduras (origami), desenvolvendo a coordenação motora e a criatividade; o fazer como aprimoramento.

Araújo e Oliveira (2015) já destacam que o simples fato de ensinar aborda questões sobre a tomada de decisões, definida pelos professores, que utilizam a base curricular como norteadora do trabalho pedagógico. O docente decidirá sobre as melhores práticas para conduzir o conteúdo de forma eficaz, e socializa com os alunos por meio de suas vivências.

Sobre as propostas identificadas pelos professores, novamente se observa uma abrangência na linguagem das artes visuais, não havendo uma preocupação quanto a se transmitir as demais linguagens. Os PCN's (2012) relatam propostas a serem seguidas e cada educador atém-se a orientar conforme sua vocação artística, mas se analisa que mesmo os que possuem formação nas demais linguagens acabam por ensinar as artes visuais, ou seja, em muitas vezes, habilidades manuais.

Em relação às quatro linguagens artísticas identificadas pelos alunos em seu cotidiano, percebe-se que grande parte se identifica mais com a linguagem da música e os demais seguem entre artes visuais, teatro e a dança, respectivamente. Apenas um aluno não soube identificar seu gosto e assim não soube opinar acerca da sua afinidade artística.

Em conformidade às linguagens da área de arte, identificam-se as quatro modalidades artísticas conforme sugerem os PCN's, artes visuais, que engloba as artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias; a música; o teatro e a dança; são definidas, assim, as linguagens a serem desenvolvidas em sala de aula. (BRASIL, 2012, p. 49)

As diferentes estratégias são necessárias para que haja uma interação social, e que o aluno possa visualizar oportunidades nas quais faça uma integração com sua experiência de vida. (WECHSLER; NAKANO, 2011)

Assim, percebe-se que as abordagens apresentadas pelos professores para atingir o lado criativo do aluno partem de várias propostas, desde a roda de conversa, a contextualização sobre a história da arte, estímulos à autonomia nas produções e vivências sobre as leituras de mundo. Porém, as propostas identificadas pelos alunos acabam por se prender às habilidades artísticas, e que como a maioria identifica na música a forma mais expressiva em seu cotidiano, os

fazeres artísticos restringem-se a uma mera atividade para nota. Dessa maneira, o entendimento dos alunos sobre a contextualização da arte ou leitura de mundo, por meio de suas próprias vivências, não está acontecendo.

A *Categoria 3* teve como objetivo investigar as práticas e as estratégias para apresentação do uso de imagens e de que forma é trabalhada a releitura de obras, abordando: A prática de releitura de imagens; A criatividade e a releitura; A apresentação da biografia de artistas para a prática de releitura; A identificação da prática da releitura na interpretação dos alunos.

Com base nas respostas dos professores, foi possível identificar que 90% utilizam a prática da releitura; porém com diferentes abordagens em conjunto com novas técnicas, trazendo a vivência do aluno para dentro da interpretação da obra, ao descrever as sensações e emoções transmitidas, desenvolvendo o lúdico e os deixando livres para criar. A respeito das produções, todos definem como uma nova vivência. Afirmam, dessa forma, que a prática da releitura pode fazer aflorar a criatividade do aluno.

Barbosa (2009) relata que a intenção de investigar as práticas e as estratégias para apresentação no uso de imagens ganha destaque, pois a releitura significa uma nova leitura, mais atenta, um novo olhar com uma nova dimensão sobre o que foi analisado, sendo verbal ou mental, uma nova experiência estética, indo muito além de um desenho. A prática da releitura não é a cópia, “re” é um prefixo que significa movimento para trás ou repetição.

Entre as práticas que considera aflorar o desenvolvimento do lado criativo do aluno, Lavelberg (2003) relata ser necessário despertar a criatividade, que se encontra isolada, em fase de afloração, e ao ampliar a ideia verdadeira da releitura como uma fuga do estereótipo da cópia, toma-se as aulas de arte como novos pontos de influência sobre o olhar do aluno. Assim, esse novo olhar, em um mundo totalmente imagético direcionado a o cotidiano vivenciado, torna-se mais verdadeiro e concreto, na visão dos alunos, durante as aulas.

Percebe-se que a expectativa sobre uma possível explicação equivocada entre a cópia e a releitura poderá não ocorrer mediante um embasamento teórico, conforme os relatos dos professores, e apenas um relata não utilizar por insegurança, pois sua habilitação em música não lhe deu embasamento teórico para a prática.

Sobre os alunos terem conhecido a biografia do artista e, posteriormente, realizado uma produção como releitura, a maioria afirma que não obteve o conhecimento ou não sabe responder e a outra parte assegura ter conhecido e produzido um novo desenho sobre a obra, mas poucos alunos conseguem se recordar sobre o artista.

Percebe-se, neste caso, que a maioria dos alunos não soube avaliar a explicação do professor com relação ao conhecimento da história de vida dos artistas apresentados em sala de aula, atividade que seria a base para uma possível atividade de releitura na qual, ao relatar as influências do artista, em que fase foi feito o desenho, como foi feito, as ideias do artista, o professor teria uma grande chance de despertar o interesse do aluno sobre a aula e a vida do artista.

Ainda em relação à produção realizada pelos alunos, a maioria afirma que não fez o desenho sobre a obra, ou não sabe explicar. Os indivíduos que responderam que sim, identificam ter feito uma criação, ou seja, a releitura, e os demais relatam a produção de uma cópia exata do desenho ou não souberam explicar.

Pillar (2014) afirma que há uma grande distância entre releitura e cópia, e esclarece que a cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem criação. Já na releitura, há transformação, criação com base num referencial.

Nessa modalidade de ensino, fica claro que os alunos, em sua maioria, têm dificuldade em definir a atividade realizada em sala de aula; pois o tempo é curto e, em muitos casos, a evasão é o que gera a falta de continuidade ou o não cumprimento da tarefa, e assim acabam perdendo o foco das atividades e, conseqüentemente, os novos ensinamentos.

A palavra *releitura* carrega uma conotação equivocada, no que se refere ao contexto da leitura de imagem no ensino de arte no Brasil. Buoro (2003) destaca que existem várias críticas ao uso indevido da prática nas aulas de arte, sendo a abordagem transmitida de forma equivocada, o que gera produção de cópias em massa, e com isso os alunos que se sentem menos capazes de realização acabam sendo discriminados, gerando grande frustração.

Percebe-se, por meio do relato dos professores, que o uso da releitura aflora a criatividade, pois os alunos necessitam de referências para criar. Porém, por outro lado, percebe-se que, com base na fala dos alunos, somente a minoria identificou a

criação em suas atividades realizadas com imagens. Avalia-se, então, que o processo realmente acontece, porém não atinge todos os alunos.

Dessa forma, a contribuição da prática da releitura pode tornar o aluno mais criativo, caso o mediador da abordagem consiga ter o domínio e a aplique de maneira correta, conduzindo, desta maneira, o aluno à criação.

A *Categoria 4* teve como objetivo pesquisar as práticas em sala de aula entre alunos e professores da EJA, e considera suas vivências e expectativas destinadas às aulas de arte. Destaca: abordagens/embasamento teórico dos professores em sala de aula; receptividade dos alunos nas aulas de arte; a importância da arte na vida; as descobertas nas aulas de arte.

Com base no questionário dos professores a respeito das abordagens/embasamentos teóricos em sala de aula, foi observado que alguns identificam a Proposta Triangular presente nos PCN's. Prendem-se ao livro didático como suporte; em reproduções de obras de arte, textos; nas vivências e técnicas artísticas; na roda de conversa, sempre a partir das experiências do aluno, para depois introduzir textos, imagens ou vídeos de obras sobre o assunto tratado; numa abordagem pela história e evolução da arte; na produção de objetos culturais visuais, sendo individual ou em grupo; na utilização de suportes, materiais e técnicas artísticas variadas; no uso da observação e análise para compreender, sugerindo que cada aluno produza do seu jeito, no desenvolver seus próprios limites; na releitura de mundo do aluno e na criatividade.

Analisa-se que com o emprego da Proposta Triangular, os livros didáticos são os itens mais utilizados pelos professores, que também relatam diferentes experiências e a roda de conversa como sendo o auxílio que traz a voz do aluno para a sala de aula. Abordam a releitura de mundo, a evolução da arte, a compreensão nas produções individuais ou em grupo.

Segundo Araújo e Oliveira (2015), é na escola que o aluno jovem e adulto irá socializar suas experiências, ao ampliar as habilidades e novos conceitos a aprender. Identifica-se, assim, o espaço escolar como o lugar cheio de oportunidades para o cultivo artístico na convivência entre as várias linguagens.

Em relação à recepção dos alunos nas aulas de arte, com base na fala dos professores, percebeu-se que a maioria apresenta boa receptividade, porém outra parte reluta um pouco, pois tem em mente que as demais disciplinas são mais

importantes do que a arte. Os demais gostam e apreciam com prazer as aulas de arte e apresentam boa recepção do início ao fim do ano letivo.

Cabe ao professor promover uma visão diferenciada nos alunos sobre a escola, de maneira que eles se vejam num espaço que atenda suas necessidades como pessoas, cidadãos e aprendizes em potencial. (BRASIL, 2006, p. 08)

Entre os alunos, trinta e cinco acreditam que a arte é importante para a vida e apenas quinze não veem esta relevância. Questionados sobre o porquê das respostas aos que afirmam haver importância, demonstram frustração por ter poucas aulas; conseguem observar a arte em tudo (beleza, estética, emoção, etc.); demonstram o gosto pela música, desenho, teatro; relacionam ao dom, à criatividade, à imaginação, conhecimento ou distração. Dos que negam a importância da arte na vida, a maioria não soube responder ou relata não gostar de arte.

É comum, em classes de EJA, iniciar com conversas sobre os mais diferentes temas e assim, transmitir o que se deseja ensinar e aprender, pois não se deve esquecer que a escola é também um espaço de sociabilidade, em que os jovens e adultos, com opiniões diferentes, têm muito a colaborar no desenvolver da aula, em especial a respeito do mundo social. (BRASIL, 2006)

Verifica-se, então, a necessidade de se propor uma rotina que contemple um espaço diário para diálogos, e mostrar a presença da arte no cotidiano.

Em relação às descobertas nas aulas de arte na visão dos alunos, a minoria considera o resultado negativo, e quando questionados sobre o porquê, relatam que participam de poucas aulas de arte, ou apresentam dificuldade com a disciplina, não gostam, não aprendem nada e ou não sabem explicar. A maioria que respondeu ser a descoberta nas aulas de arte algo positivo, e entre as justificativas, relaciona o conhecimento adquirido em artes à habilidade e técnica aprendida e afirma a sua importância, mas não sabem explicar o porquê.

Nesse caso específico, percebe-se a seriedade da fala do professor, ao deixar clara a importância da disciplina para o aluno em seu cotidiano. Caso não ocorra este diálogo, o aluno nunca irá identificar o lado positivo da arte, pois este é o ponto de partida para se dar início ao processo de autonomia do aluno, ao se propor a exibição de suas vivências pessoais e identificar nos conteúdos aprendidos as familiaridades que só ele poderá traçar em sala de aula, sobre sua experiência e vivência da vida, além de mostrar que toda troca é positiva no âmbito educacional.

A *Categoria 5* trouxe como objetivo verificar de que maneira o trabalho do professor na disciplina de arte favorece a capacidade criativa do aluno, sendo pessoal e social: a criatividade; as estratégias para desenvolver a capacidade criativa dos alunos; ser criativo na visão dos alunos; desenvolvimento criativo e pessoal nas aulas de arte.

Com base na ideia dos professores em relação à criatividade, identificam-se diferentes visões e, dessa forma, foi observada a particularidade de cada um de seus posicionamentos.

A criatividade é a capacidade de solucionar situações, problemas no seu cotidiano com os recursos que têm disponível no momento; Uma mistura de sensibilidade, personalidade e o fazer; É criar, se inspirar, com uma mistura de sensibilidade; Criatividade é criar, se inspirar, buscar algo diferente, é ter vontade, ousar, experimentar, é ter coragem, é expor, é focar; É uma palavra difícil CRIATIVIDADE; É conseguir colocar em prática o que se imaginou em qualquer área do conhecimento; A curiosidade, sendo capaz de descobrir coisas novas e se aprimorar como ser humano na sociedade; A criatividade é a curiosidade por diversas formas de informações que ao serem “colhidas” geram um produto final original; Criatividade é uma competência inata do ser humano, é a capacidade de analisar as opções e recursos disponíveis e a melhor maneira de usá-los para resolver um problema ou uma situação; Liberdade de expressão; É a releitura de mundo do aluno e a criatividade; Resultado de muito trabalho, exercício, treinamento e perseverança; Criatividade é a maneira de se expressar artisticamente, depende das suas próprias vivências, experiências, objetivos, vontade, sentimento e imaginação. (fala dos professores)

De acordo com as declarações dos professores, percebe-se que eles identificam na conversa uma aliada para mostrar exemplos de superação e sucesso para motivar e estimular a capacidade de cada um de seus alunos, e desenvolver, desta forma, a autoestima. Também relatam estratégias com base na importância das vivências e nas diferentes práticas artísticas como pontos marcantes nas aulas de arte.

Nas falas é possível relacionar sua visão com a prática desenvolvida em sala de aula. Nesse sentido, percebe-se que todos trazem experiências e peculiaridades vivenciadas no âmbito pessoal e profissional.

Ao levantar estudos no sentido de encontrar maneiras de estimular a motivação em aprender e assim buscar caminhos para evitar a evasão escolar, Fleith (2011) acredita que o professor criativo precisa buscar estratégias nas percepções de seus alunos, e a melhor maneira de conduzir a estimulação é pensar de forma criativa em sala de aula.

O teórico baseia-se no conceito de que os passos essenciais no estímulo à criatividade são: fortalecer, de forma emocional, o acolhimento, valorizar as ideias do aluno, confiando em sua capacidade e habilidade, destacando seus pontos mais fortes e propiciando uma segurança, protegendo-o de críticas destrutivas, promovendo, desta forma, a sua autonomia, e finalmente levando em consideração seus erros como etapas do processo criativo. (WECHSLER; NAKANO, 2011)

Ao relacionar a visão dos alunos sobre o que é ser criativo, a pesquisa revela que, entre eles, a maioria não sabia do que se tratava e afirmava nunca ter ouvido falar e assim não soube responder. Os alunos que entendem o conceito de criatividade acreditam que ser criativo está relacionado à renovação, ou acham que é saber fazer algo pautado em seus estudos, a criação/descoberta e não a cópia, o “dom”, a imaginação, a criação individual, as ideias para progressão no trabalho.

A abordagem sobre o ato de criar faz o aluno entender que a criatividade é uma arma em suas mãos, pois o mundo atual cobra diariamente a criatividade em situações primárias, permite escolhas que valem oportunidades ímpares e explica que o indivíduo pode definir assim o que realmente almeja e quer, fazendo-o crer que o processo de criar o diferencia de todos, tanto na questão profissional quanto pessoal.

A principal marca na vida dos alunos da EJA é o fato de não terem podido frequentar uma escola na idade certa e, dessa forma, sentem-se incompetentes no seu ato de criar. (BRASIL, 2012)

Afirma-se, desta forma, que os grupos de jovens e adultos necessitam de um foco maior sobre sua capacidade criativa, e se observa que esse grupo dispõe de maior motivação para aprender e levar em consideração suas experiências de vida. (WECHSLER; NAKANO, 2011)

Dessa maneira, fica evidente a falta de compreensão da maioria dos alunos quanto à questão da criatividade, por falta de entendimento ou por nunca terem ouvido falar sobre a criatividade, algo tão pertinente ao ser humano.

O adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico; em suas atividades produtivas ele acrescenta sempre algo em termos de informação, e sobretudo em termos de formação. Nessa sua atuação consciente e intencional, ele pode até transformar os referenciais da cultura em que se baseia as ordenações que faz e aos quais se reportam os significados de sua ação. (OSTROWER, 2009, p. 130)

Assim, a criatividade surge associada à personalidade de um ser em processo, por meio do amadurecimento, sendo essencial para a sua evolução, na qual descobre novas formas de equilíbrio interior e exterior, e deste modo se promoverá um encontro com a sua identidade pessoal. (OSTROWER, 2009)

Independente dos meios encontrados pelos professores no aprofundar de suas ideias a respeito do processo de criação, que envolve um percurso de contínua experimentação, uma busca incansável da materialidade e de diferentes procedimentos oferece ao aluno um processo educacional, que identifica no contato com a criatividade e a evidência dela, principalmente em seu cotidiano.

Em relação à identificação dos alunos pelo gosto pelas suas produções artísticas realizadas em sala de aula, que favorecem e desenvolvem a criatividade pessoal e social do aluno, verifica-se que entre os 50 alunos, apenas um não gosta de desenhar, 12 gostam de desenhar, 5 de aprender coisas novas, 8 de pintar, um aluno relata a ampliação de desenho, 11 apontam a técnica do mosaico e 12 alunos não souberam explicar.

A experimentação, entre novas abordagens em sala de aula, proporciona ao aluno a criação de uma nova bagagem, harmoniza novas vivências, experiências culturais e artísticas de maneira que ele possa identificar a arte no seu cotidiano de forma espontânea.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida levanta as práticas dos docentes de arte na educação de jovens e adultos, com o objetivo de investigar as estratégias utilizadas por eles para desenvolver a autonomia e o despertar da criatividade do aluno. Traz como foco o conhecimento histórico e profissional dos professores de arte atuantes na modalidade da EJA. Ao mesmo tempo, busca definir o perfil dos alunos e qual a motivação que os faz retornar aos estudos. Outros fatores analisados são as abordagens utilizadas pelos professores para que o processo criativo dos alunos aflore, bem como a análise da prática de releitura de obras de arte, prática construída por meio das vivências e expectativas de alunos e professores com uma didática que favoreça o desenvolvimento da criatividade pessoal e social do alunado.

Dessa maneira, aventa-se a hipótese de que se nas aulas de arte da educação de jovens e adultos os professores utilizarem diferentes estratégias, em vista dos interesses e da realidade dos alunos, estes apresentarão mais confiança e criatividade em suas produções artísticas.

Com base nos resultados e nas análises referentes ao questionário, dois grupos apresentam-se bem definidos: professores e alunos. A partir dessa separação, são propostas cinco categorias:

Categoria 1 – Perfil dos alunos e histórico profissional dos professores de arte da EJA na prefeitura de Santos. Nessa categoria se verifica que tanto os professores quanto os alunos são na maioria do sexo feminino. A idade dos alunos varia entre 17 e 69 anos, enquanto os professores estão na faixa etária entre 31 e 64 anos. A maior motivação desses alunos para retornarem aos estudos é a busca do tempo perdido. A experiência dos professores, em maior parte, é de menos de cinco anos lecionando na EJA e, atualmente, atuam em outras modalidades para cumprimento da jornada de trabalho.

Categoria 2 - Abordagem pedagógica em arte. As práticas utilizadas pelos professores de arte com a finalidade de desenvolver a criatividade dos alunos são as rodas de conversa, com a contextualização histórica da arte. Nesse momento, há uma preocupação em envolver as vivências dos alunos sobre as leituras de mundo, porém as propostas apontadas por eles acabam por se prender apenas às habilidades artísticas. A leitura das imagens de mundo não é compreendida de

forma satisfatória pelos alunos, pois muitos não conseguem responder, e alegam não ter assistido às aulas referentes ao assunto.

Categoria 3 – Práticas e estratégias de releitura de imagens. Identifica-se, na fala dos professores, que os alunos carecem de referências para o processo de criatividade e apenas uma minoria realmente identifica a criação nas atividades desenvolvidas com imagens. Sendo assim, percebe-se que o processo realmente acontece e afirmam que a releitura é uma maneira de fazer aflorar essa criatividade, mas acaba por não atingir a todos os alunos, devido a vários fatores, sendo o maior deles o número de faltas, a evasão ocorre e as atividades realizadas em sala de aula acabam se perdendo no meio do caminho para alguns desses alunos. Dessa forma, ou o professor adianta o processo ou ele vai devagar para atingir a todos. A prática da releitura só torna o aluno mais criativo caso o “mediador”, que é o professor, tiver o domínio e conduza de forma adequada o aluno à criação. Geralmente as aulas de arte são duplas e uma vez por semana, sendo assim, ao faltar, o aluno perde a aula semanal e fica um tempo muito longo para a aula seguinte, o que o prejudica na continuidade e no entendimento do conteúdo.

Categoria 4 - Vivências e expectativas dos alunos. Percebe-se que alguns alunos analisam a disciplina de forma negativa, pois relatam que as atividades são difíceis, e que não há um número suficiente de aulas assistidas para o entendimento da tarefa. Como ponto positivo, os alunos afirmam que as aulas de arte são muito importantes para aquisição de habilidades e técnicas, porém não dão uma explicação mais detalhada para essa afirmação. Os professores relatam que os alunos não identificam o lado positivo da arte quando buscam uma conexão da disciplina com seu cotidiano.

Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social do aluno. Ao se aprofundar as ideias no processo de criação, identifica-se um percurso de contínua experimentação por parte dos professores, uma busca incansável da materialidade e de diferentes procedimentos artísticos. Fica evidente que muitos dos alunos analisados apresentam grande satisfação quando há identificação com as suas produções artísticas realizadas em sala de aula, quando sua criatividade pessoal e social passa a existir.

De acordo com as fragilidades descritas e com a proposta de solucioná-las, a fim de tornar esses alunos da educação de jovens e adultos mais criativos e autônomos frente às aulas de arte, o produto a ser desenvolvido será um projeto

intitulado “Releituras da vida”, que proporcionará instrumentos aos professores para que direcionem melhor suas aulas.

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CARLA BAZILIO DE SOUZA

RELEITURAS DA VIDA

**SANTOS
2018**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	151
10.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	154
10.1.1 A EJA na Baixada Santista.....	154
10.1.2 A EJA e a Arte.....	157
10.1.3 As Práticas Docentes	162
10.1.4 Proposta Triangular	170
10.1.5 As Práticas e a Interdisciplinaridade em Arte	173
10.1.6 Releitura e Criatividade	174
10.2 OBJETIVOS	178
10.2.1 Objetivo Geral	178
10.2.2 Objetivos Específicos	178
10.3 METODOLOGIA	179
10.3.1 Sujeitos	179
10.3.2 Carga horária	179
10.3.3 Instrumentos	179
10.3.3.1 Artistas da Baixada Santista.....	179
10.3.3.1.1 Benedito Calixto	180
10.3.3.1.2 Alfredo Volpi	181
10.3.3.1.3 Mário Gruber	182
10.3.3.1.4 Rica Mota	184
10.3.3.1.5 Nice Lopes	186
10.3.3.1.6 Leandro Shesko	187
10.3.4 Planejamento	189
10.3.5 Plano de Ação.....	190
10.3.5.1 Etapas Desenvolvidas por Bimestre	190
10.3.5.1.1 1º Bimestre/ 1º Semestre	190
10.3.5.1.2 2º Bimestre/ 1º Semestre	193

10.4 SUGESTÕES DE ATIVIDADE	196
10.4.1 Sensibilização e Contextualização sobre Arte.....	196
10.4.2 Elementos Básicos das Artes Visuais	196
10.4.2.1 Cores	196
10.4.2.2 Arte abstrata e figurativa	197
10.4.3 Ilustração do Hino “Santos Poema”	198
10.4.4 Leitura e Releitura de Obra	200
10.4.5 Sugestões de Obras de Artistas da Baixada Santista.....	202
10.4.5.1 Obras figurativas	202
10.4.5.2 Obras para trabalhar as formas abstratas	203
10.4.5.3 Obras para trabalhar gravura	204
10.4.5.4 Obras para trabalhar ilustração/criação de personagens	205
10.4.5.5 Obras para auxiliar com o tema mural/grafite	206
10.4.5.6 Obras para auxiliar com técnica escultura	207
10.4.6 Atividade com Autorretrato	207
10.4.7 Mostra Cultural “Releituras da Vida”	208
10.5 REFERÊNCIAS	209

INTRODUÇÃO

O arte-educador necessita diariamente de ideias para ampliar a criatividade em seus alunos e junto à modalidade de ensino da EJA – Educação de Jovens e Adultos não é diferente, pois o professor necessita propiciar mais estímulos a estes alunos, pois muitos acabam por rejeitar a disciplina, acreditando que retornam aos estudos somente para aprender a ler e a escrever, com isso não criam perspectivas favoráveis e se convencem de que arte é coisa de criança.

Desta forma, nasceu a ideia para a criação de um projeto que pudesse trazer sentido ao conteúdo de ensino da arte e às vivências identificadas pelo aluno, sendo fruto da pesquisa do Mestrado Profissional de Ensino em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, com o título “Estou aqui para aprender, desenhar é coisa de criança! - Práticas docentes de arte na Educação de Jovens e Adultos”. E assim, pensou-se em um projeto no qual pudesse se alinhar as histórias reais de vida dos alunos com a história e os acontecimentos da arte, ou quaisquer conhecimentos que os tornem ativos e participativos na aula, sendo capazes de assimilarem assim, de forma privilegiada e prazerosa, o conteúdo.

A pesquisa teve como objetivo investigar as estratégias e as práticas docentes utilizadas por professores de arte para o desenvolvimento do processo criativo e da autonomia do aluno da educação de jovens e adultos. Foram consultados teóricos nas seguintes áreas: Arte-educação, EJA e Práticas Docentes, tais como Freire (1996; 2016), Zabala (1998), Fazenda (2013), Barbosa (2009), Pillar (2012; 2014), Santaella (2012), Ostrower (2009), entre outros.

A metodologia desenvolveu-se a partir de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A coleta de dados foi realizada com 62 sujeitos, entre doze professores de Arte e cinquenta alunos da educação de jovens e adultos da Baixada Santista, apresentando cinco categorias: *Categoria 1 – Perfil e histórico profissional dos professores de arte da EJA e alunos da EJA no município de Santos; Categoria 2 - Abordagens pedagógicas em arte; Categoria 3 - Práticas e estratégias junto à releitura de imagens; Categoria 4 - Vivências e expectativas dos alunos destinados às aulas de arte; e Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social do aluno.*

Alunos – a) Ao identificar o perfil dos alunos, percebeu-se que a evasão/abandono escolar nesta modalidade de ensino configura um dos fatores que

acontecem por diversas razões, tais como: falta de estímulos, questões de trabalho, conflitos familiares, entre outras e acaba por excluir o sonho da conclusão dos estudos; b) Carência de recursos para desenvolver as habilidades e competências quanto a promover a criatividade do aluno, ao relacionar a arte com seu cotidiano; c) Propor aos alunos atividades que levem à reflexão sobre a arte vivenciada nos livros e na rua, por meio das imagens e da releitura; d) A Necessidade de criação do vínculo entre professores/alunos para que as práticas desenvolvidas façam sentido na vida escolar e social; e) Rever as estratégias no desenvolvimento da identidade artística do aluno, para que ele se identifique como um ser criativo, no âmbito da unidade escolar e na vida social.

Professores – a) Pouca experiência da grande parte dos professores com a modalidade de ensino em questão, por conta da atribuição de aulas anual, a qual nem sempre faz com que os educadores retornem para escola em que atuaram durante o ano anterior; b) Necessidade de informações que os orientem a ter uma visão voltada às necessidades do aluno; c) Rever as Práticas docentes que desenvolvam a releitura de imagens como auxiliar para aflorar a criatividade; d) Necessidade de identificar o vínculo dos professores às experiências e expectativas dos alunos nas aulas de arte; e) Rever as estratégias para desenvolver o pensamento crítico e criativo do aluno, sobre as práticas de arte na sala de aula.

Em meio às fragilidades encontradas, foi proposto o produto, o projeto intitulado “Releituras da Vida”, que traz como finalidade ampliar o repertório dos docentes de arte com ideias e propostas, que poderão ser adaptadas conforme a necessidade das aulas e ainda auxiliarão a direcionar o olhar dos alunos da EJA, de um modo diferenciado, artístico e criativo, às artes no cotidiano escolar e social.

Um projeto que promova no aluno um olhar mais sensível e admirável ao mundo colorido das Artes, ao identificar que esta é a base para valorizar a vida escolar e social. Criar esta perspectiva pode se tornar a função primordial de quem vislumbra um brilho especial nas aulas: o arte-educador.

Desta forma, foi pensado o meio para se utilizar a obra dos artistas da Baixada Santista, pois o aluno identificará a Arte de sua própria cidade, por conta das atividades desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, as vivências da arte no próprio cotidiano do aluno figuram como fator decisivo na escolha dos artistas, de acordo com a sua importância na Baixada Santista, mediante suas histórias de vida e representatividade na cidade, como os consagrados Alfredo Volpi (1896-1988),

Benedito Calixto (1853-1927), bem como os artistas da atualidade Mário Gruber (1927-2011), Rica Mota (1953), Nice Lopes (1970) e Leandro Shesko (1985), artistas locais que contribuíram com produções e divulgaram a Baixada Santista, tendo suas obras espalhadas pela cidade de Santos e na representação do Brasil no exterior.

O projeto “Releituras da Vida” destaca os artistas regionais, de forma a aguçar o olhar do aluno da EJA, por meio das leituras e releituras de imagens. A sensibilização dos alunos através da Arte consegue transformar a visão deles no âmbito escolar e principalmente na vida privada, pois passariam a identificá-la no seu cotidiano, ao reconhecer suas histórias e despertando o interesse em acompanhar a evolução desses artistas, pertencentes a sua cidade. Assim, seria possível se desprender da ideia de que a arte trata-se de algo infantil, como uma brincadeira de criança, e se habitua a vê-la como Cultura, pertencente ao mundo cheio de cores, formas, texturas e de histórias.

10.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A pesquisa “Estou aqui para aprender, desenhar é coisa de criança! Práticas docentes de artes visuais na Educação de Jovens e Adultos”, mediante seus resultados e discussões, foi delineada a fundamentação teórica do projeto “Releituras da Vida”, desbravando o entendimento da modalidade de ensino EJA, com base na Baixada Santista.

Foi analisado o perfil histórico da educação básica de adultos, em que se percebeu o seu lugar na história da educação no Brasil e a consolidação de um sistema público de educação no município de Santos.

10.1.1 A EJA na Baixada Santista

Mediante as políticas que envolvem a educação de jovens e adultos na Baixada Santista, identificaram-se as disposições junto às propostas que abrangem a Lei Orgânica e o Plano Municipal de Educação.

No município de Santos, por exemplo, o Sistema Municipal de Ensino foi instituído em 2002, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, normatizado em 2007 e integrado, desta forma, a Secretaria Municipal de Educação – SEDUC; o Conselho Municipal de Educação – CME; as Unidades Municipais de Educação, as UMEs e a Unidade Municipal de Educação Especial. (PMS, 2015)

A EJA na cidade de Santos, no Estado de São Paulo, estrutura-se e aperfeiçoa-se conforme destaca o Plano Municipal de Educação que afirma ser esta modalidade de ensino responsabilidade dos governos municipal e estadual, também sendo oferecida pela iniciativa privada, e seu atendimento distribui-se da seguinte forma: a rede municipal atende ao ensino fundamental e a estadual aos níveis fundamental e médio. (PMS, 2015)

Assim, recebeu no ano de 2007, o selo de município livre do analfabetismo, título conferido pelo Governo Federal, aos municípios com índices inferiores a 4% da população sobre o analfabetismo, em que considera o discente com idade superior a 15 anos e que não saiba ler nem escrever. Registrando um índice de 3,56%, ou seja, 96,44% de alfabetização junto aos jovens e adultos, fazendo parte dos três únicos municípios a ganhar o selo no Estado de São Paulo.

O Art. 196 da Lei Orgânica do Município de Santos trata a educação como direito de todos, além de compromisso do poder público e da família, incentivada com o apoio da sociedade.

A lei supracitada ressalta ainda a responsabilidade do município sobre os níveis de ensino que abrangem e priorizam a educação, desde a creche à Educação de Jovens e Adultos, junto à educação básica.

Artigo 197 - O Município responsabilizar-se-á prioritariamente pela educação infantil em creches e pré-escolas e, da mesma forma, pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria. [...] com base nos artigos 205 e seguintes da Constituição Federal e inspirada nos princípios de liberdade, solidariedade e respeito aos direitos humanos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e à formação do cidadão, eliminando estereótipos existentes nos livros didáticos. (PMS, 2017, p. 51)

Em relação ao atendimento na Educação de Jovens e Adultos, o Art. 50 do Regimento Escolar traz a Portaria N^o. 17/2016-SEDUC e relata a dedicação àqueles que não concluíram a educação na idade própria e desejam finalizar os estudos, proporcionando a realização pessoal e profissional.

Segundo dados da SEJA (Seção de Educação de Jovens e Adultos), o atendimento na rede municipal de ensino possui cerca de 3.000 alunos e é ofertada em 17 unidades municipais de educação. Os dados adquiridos em 2017 confirmam a distribuição nas regiões da cidade, incluindo a área continental, Caruara, Monte Cabrão e Ilha Diana, com salas de alfabetização, do Ciclo I (2^o ao 5^o anos) e do Ciclo II (6^o ao 9^o anos).

Proporciona-se também o atendimento digital em todas as unidades no ciclo II (6^o ao 9^o anos) e em algumas unidades que só possuem este atendimento junto a esse ciclo.

O Art. 4^o explana que as unidades de ensino são conduzidas pelo regimento escolar de acordo com os dispositivos constitucionais vigentes, em conformidade com a LDBEN n^o 9.394/96, seguindo o ECA, Lei n^o 8.069/90 e a Resolução CNE/CEB N^o 01/2000, relatando que a disposição das disciplinas dá-se conforme a tabela da matriz curricular, junto ao componente de Arte, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 1 – Matriz Curricular 2016 – Município de Santos EJA - Arte									
Matriz Curricular 2016									
Educação de Jovens e Adultos					(Semestral – 20 semanas)				
Lei Federal Nº 9394/96					Resolução CNE/CEB: Nº01/2000				
BASE NACIONAL COMUM	Componente Curricular	HORAS/AULA SEMANAIS							
		CICLO I				CICLO II			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	
	ARTE	2	2	2	2	2	2	2	2

Fonte: SEJA/ DEPED/ SEDUC

Conforme demonstração do recorte da matriz curricular, o ensino da EJA acontece por meio de CICLOS caracterizados da seguinte forma: CICLO I – destina-se ao ensino fundamental I (1º ao 5º ano - alfabetização) é concluído em dois anos, sendo ofertado em quatro módulos, e o CICLO II – dedica-se ao ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e também é oferecida a conclusão em quatro módulos. Ou seja, os módulos são reconhecidos por Termos, conforme orientado na matriz curricular acima. Para um melhor entendimento quanto à divisão dos termos em anos e ao tempo de aula, segue quadro demonstrativo.

Quadro 2 – Divisão da EJA									
Cada semestre finaliza-se em dois bimestres.	1 SEMESTRE								
	1º BIMESTRE					2º BIMESTRE			
Cada CICLO finaliza-se em dois anos, sendo os 4 Termos.	CICLO I					CICLO II			
	Termo								
O Termo representa um ano letivo e cada termo finaliza-se em um semestre.	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	
	Representação quanto ao ano letivo								
	1º / 2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	

Quadro elaborado por SOUZA (2018) – Conforme dados: SEJA/ DEPED/ SEDUC

O regimento ainda traz o artigo 41, que destina ao corpo docente a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e o desempenho de práticas educativas e sociais, a fim de garantir a eficiência do ensino.

Os programas que atualmente são destinados a essa modalidade de ensino no município não abrangem somente o modelo presencial, mas também a modalidade de ensino chamada EJA Digital, na qual direciona o CICLO II, em que o aluno tem a facilidade de desfrutar dos recursos tecnológicos presentes na unidade escolar, por meio da plataforma digital como forma de ensino, com um professor tutor à disposição para auxiliá-lo nas atividades.

10.1.2 A EJA e a Arte

Para um melhor entendimento das práticas utilizadas e da visão dos alunos quanto à disciplina de arte, a pesquisa consistiu na realização da coleta de dados, delineando a criação de categorias destinadas aos 62 sujeitos entre professores e alunos. Foram analisadas as práticas, as abordagens e as vivências artísticas por meio da releitura de imagens e do desenvolvimento da criatividade, questões identificadas pelos alunos e professores nas aulas de arte, ficando desenvolvidas da seguinte forma:

Categoria 1 – Perfil e histórico dos alunos da EJA na Baixada Santista. Esta categoria apresenta o objetivo de Identificar o perfil dos alunos e sua motivação quanto ao retorno aos estudos.

A autora Delalibera (2017) relata que a grande marca desta modalidade de ensino é a heterogeneidade em relação à idade: são grupos constituídos por alunos com diferentes idades (adolescentes, jovens, adultos e idosos), culturalmente diversificados, com profissões e desejos variados.

Ao identificar o perfil desses alunos, notou-se que a motivação pessoal e o desejo da conquista a uma colocação profissional é o que mais determina o sonho da conclusão dos estudos.

Corroborando com a ideia, a motivação que leva esses alunos ao retorno aos estudos mostra-se em grande parte na busca pelo tempo perdido, pois por diversas razões, a educação não foi concluída no tempo certo, ou na busca por um emprego melhor. Nos tempos atuais, há uma demanda exigente e crescente no que tange ao nível de escolaridade e por isso, os alunos, voltando à escola, tendem a aumentar suas chances de inserção no mercado de trabalho, na cultura e na própria sociedade. (BRASIL, 2002)

Percebe-se, então, que a modalidade de ensino é uma segunda ou até mesmo a primeira oportunidade que este aluno possui para obter as conquistas pessoais e profissionais.

Categoria 2 - *Abordagens pedagógicas em arte*. Traz o objetivo de levantar as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de arte para atingir o processo criativo junto aos alunos. Sanar a carência para ampliar as expectativas do aluno, ao relacionar a arte com seu cotidiano, é uma das medidas mais essenciais; pois investir nessas expectativas é fundamental para que o aluno identifique a Arte no seu cotidiano e tome consciência da existência das quatro linguagens artísticas.

Entre os alunos participantes da pesquisa, percebeu-se que 49% dos entrevistados identificaram-se mais com a linguagem da música e os demais seguiram entre artes visuais 33%, teatro 9% e a dança 7%, respectivamente.

Em conformidade às linguagens da área de arte, identificam-se as quatro modalidades artísticas conforme sugerem os PCN's, artes visuais, que engloba as artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias; a música; o teatro e a dança; são definidas, assim, as linguagens a serem desenvolvidas em sala de aula. (BRASIL, 2012, p. 49)

As diferentes estratégias são necessárias para que haja uma interação social, visando que o aluno possa conceber oportunidades para alcançar uma conexão com sua experiência de vida. (WECHSLER; NAKANO, 2011)

As propostas reconhecidas pelos alunos, no que diz respeito às artes visuais, prenderam-se aos fazeres artísticos restritos como mera atividade para obtenção de nota. Dessa maneira, o entendimento dos alunos sobre a contextualização da arte ou leitura de mundo e suas próprias vivências não foi identificado.

Categoria 3 - *Práticas e estratégias junto à releitura de imagens*. Trouxe como objetivo investigar as práticas e as estratégias para apresentação do uso de imagens e de que forma é trabalhada a releitura de obras, abordando tanto a apresentação da biografia de artistas para a prática de releitura, quanto a identificação da prática da releitura segundo a interpretação dos alunos.

Propor atividades que proporcionem a reflexão sobre a arte aprendida nos livros e vivenciada na cidade, por meio das imagens e da releitura de obras, das histórias e biografia dos artistas, faz com que os alunos possam se sentir

pertencentes à cultura e, como consequência, consigam se identificar de forma natural com a arte.

Apesar dos alunos terem conhecido a biografia do artista e posteriormente feito uma produção com releitura, a maioria não soube avaliar a explicação do professor. A dificuldade ocorreu principalmente em relação ao conhecimento da história de vida dos artistas apresentados em sala de aula, que seria a base para uma atividade de releitura. O exercício incluiria a discussão sobre as influências do artista, a fase da criação artística, como foi a sua realização, as ideias e os conceitos apresentados. Assim, o professor teria uma grande chance de despertar o interesse do aluno sobre o tema, abordando a técnica e a vida do artista. Em alguns casos, esta atividade poderia se tornar um processo projetivo em relação à própria vida.

Contudo, infelizmente, 64% desses alunos afirmaram que não haviam feito o desenho sobre a obra, ou não sabiam explicar. Os que responderam que sim, 12% dos participantes, identificaram terem feito uma criação, ou seja, a releitura e os demais 24% relataram a produção de uma cópia exata do desenho ou não souberam opinar a respeito.

Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num contexto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução da imagem. (PILLAR, 2014, p. 14)

Nota-se, desta forma, que os alunos, em sua maioria, possuem dificuldades em definir e identificar o que foi realizado em sala de aula. As justificativas apresentadas seriam a escassez de tempo, ou ainda, em muitos casos, a evasão escolar é o que gera a falta de seguimento, levando a não execução das tarefas. Assim, os alunos acabam perdendo o foco das atividades e, conseqüentemente, novos ensinamentos.

Buoro (2003) destaca várias críticas ao indevido uso da prática de releitura nas aulas de arte, em que a abordagem é concretizada de forma equivocada, o que gera a produção de cópias em massa. Com isso, os alunos consideram-se menos capazes de concretizar as atividades, se sentem discriminados, o que gera grande frustração.

Categoria 4 - Vivências e expectativas dos alunos destinados às aulas de arte. Teve como objetivos pesquisar as práticas em sala de aula entre alunos e

professores da EJA, e analisar as vivências e expectativas destinadas às aulas de arte. Destaca as subcategorias: abordagens/embasamento teórico dos professores em sala de aula; a importância da arte na vida; as descobertas nas aulas de arte.

Entre os alunos, 70% acreditam que a arte é importante para a vida e os demais não visualizam esta relevância. Interrogados sobre o porquê das respostas positivas em relação à arte, os entrevistados demonstraram certa frustração por haver poucas aulas; pois conseguem observar a arte em tudo (beleza, estética, emoção, etc.); possuindo gosto pela música, desenho, teatro; relacionam ao dom, à criatividade, à imaginação, ao conhecimento ou a uma forma de distração. Os que negam a importância da arte na vida, grande parte não soube responder ou relata simplesmente não gostar de arte.

Em classes de EJA, é comum iniciar as aulas com conversas sobre os mais diferentes temas e, assim, transmitir o que se deseja ensinar e aprender; pois não se deve esquecer que a escola é além de tudo um espaço de socialização, em que os jovens e adultos com opiniões diferentes têm muito a colaborar no desenvolvimento da aula, em especial no que tange ao mundo social vivido por eles. (BRASIL, 2006)

Quanto às descobertas nas aulas de arte segundo a visão dos alunos, 38% acreditam serem negativas, pois quando questionados, relatam que participam de poucas aulas de arte, ou apresentam dificuldade com a disciplina, não aprendem nada, não gostam ou simplesmente não sabem explicar. Os 62%, que consideram ser positiva a existência das aulas de arte, justifica-se relacionando o conhecimento adquirido à habilidade e técnica aprendida. No entanto, muitos ainda se sentem inseguros e não conseguem explicar seu posicionamento em relação às aulas de arte.

Torna-se necessário desenvolver o entendimento do processo criativo para que as práticas desenvolvidas façam sentido na vida escolar e social dos alunos e para que estes passem a observar a arte em sua vida de forma positiva.

Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social do aluno. Com o objetivo de verificar de que maneira o trabalho do professor da disciplina de arte favorece a capacidade criativa do aluno, tanto no aspecto pessoal quanto no social.

Durante a pesquisa, foi analisada a visão dos alunos sobre o que é ser criativo, 26% não souberam explicar ou ainda apontou nunca ter ouvido falar a respeito. Dessa maneira, fica evidente a ausência de compreensão da maioria dos alunos quanto à questão da criatividade, devido à falta de simples entendimento da

questão ou por nunca terem ouvido falar sobre o processo criativo, algo tão pertinente ao ser humano.

A principal particularidade exposta pela vida dos alunos da EJA é de não terem podido frequentar uma escola na idade apropriada e, sentem-se incompetentes quanto ao ato de criar. (BRASIL, 2012)

Os alunos que apresentam o entendimento sobre ser criativo 74% relatam que esta questão está relacionada à renovação que pauta os estudos, à descoberta e não à cópia, ao “dom”, à imaginação, à criação individual, às ideias para progressão no trabalho.

Afirma-se, desta forma, que os grupos de jovens e adultos necessitam de um foco maior sobre sua capacidade criativa. Além disso, observa-se que esse grupo dispõe de maior motivação para aprender e para levar em consideração suas experiências de vida. (WECHSLER; NAKANO, 2011)

Entender o ato criativo faz o aluno perceber que a criatividade é uma arma em suas mãos, pois o mundo atual cobra constantemente a inovação em situações primárias. A fecundidade e a qualidade de ideias possibilitam escolhas que valem oportunidades ímpares ao indivíduo, podendo este definir assim o que realmente almeja, pois passa a crer que o processo de criar o diferencia de todos, tanto na questão profissional quanto na pessoal.

“O adulto criativo transforma o mundo que o cerca, tanto nos seus aspectos físicos quanto os psíquicos, assim como suas atividades produtivas.” (OSTROWER, 2009, p. 130)

Deste modo, adiciona momentos e fazeres a sua vida, tanto ao que está relacionado à informação quanto à formação, considerando a criatividade em conjunto com a personalidade de um ser em processo, por meio do seu desenvolvimento. Este processo torna-se essencial para evolução do indivíduo, que descobre novas formas de alcançar o equilíbrio interior e exterior, promovendo a convergência com a sua identidade pessoal. (OSTROWER, 2009)

Entre os alunos participantes da pesquisa, grande parte acredita que a Arte não caminha na direção do conhecimento, pois muitos têm a ideia de que a escola é somente um espaço para se aprender a ler, escrever e fazer contas e, portanto, consideram a arte como coisa de criança. A grande maioria dos adultos nunca teve contato com a arte e acredita que a disciplina que não acrescentará nada a sua trajetória de vida. Alguns acabam não identificando a presença da arte em seu

cotidiano, e assim, permanecem inseguros quando solicitados a criar, considerando-se incapazes ou não aptos para produzir algo.

Freire (2016) destaca, em sua *Pedagogia do Oprimido*, a auto-desvalia. Esclarece que de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que nunca sabem de nada, que não devem e não podem saber e por isso não produzem, acabam se convencendo de sua “incapacidade”.

Infelizmente, até hoje ainda se ouve esses lamentos em sala de aula, e cabe ao professor ser o estímulo para esses alunos, pois a vida já lhes tirou muitos sonhos, roubando-lhes muitas conquistas. O educador deve auxiliar no desenvolvimento da identidade artística no aluno, para que ele possa se identificar como um ser criativo, na unidade escolar e na vida social.

Desta forma, mediante as análises percorridas nas categorias, percebeu-se a necessidade de trazer um novo e diferenciado olhar ao cotidiano deste aluno, fazendo-o entender que é impossível viver sem a arte, pois ela está presente em tudo, desde a combinação de cores de uma roupa, pintura de parede, cercando as ruas em que andamos com seus monumentos, outdoors, da natureza, as linhas e as formas geométricas nos contornos dos objetos, à tecnologia (televisão, aparelhos eletrônicos), sendo inúmeros os registros artísticos que passam despercebidos.

Mário de Andrade disse uma vez que a arte não é um elemento vital, mas um elemento da vida. Não nos é imediatamente necessária como a comida, as roupas, o transporte e descobrimos nela a constante do supérfluo. Uma lâmina num cabo é uma faca, mas é preciso que o cabo seja esculpido, que a lâmina seja gravada, para que a faca, objeto de um trabalho supérfluo, exprima o amor e atenção que o homem consagrou a ela. Se a arte é associada a um objeto inútil, ela é, nele o supérfluo. (ANDRADE, Mário, s.d apud COLI, p. 89, 2013)

O escritor desperta para a necessidade de se perceber a arte presente a nossa volta, desde um simples objeto, pois para a sua funcionalidade realmente existir, é necessário que haja a técnica artística que o transforma, num simples moldar das formas. (COLI, 2013)

10.1.3 As Práticas Docentes

Os principais objetivos de um bom professor, segundo Zabala (1998), consistem na competência adquirida por seu ofício, a qual é adquirida por meio de

experiências e conhecimentos. Assim há a utilização de um modelo de interpretação, rebatendo que o professor é um aplicador de procedimentos, que se fundamenta num pensamento prático com base na capacidade reflexiva.

Zabala ainda considera que as variáveis podem acontecer no meio do percurso e permitem ao professor, de forma antecipada, planejar todo o processo educativo, e assim, atingir posteriormente a avaliação sobre o que aconteceu. Na análise das práticas educativas, revela-se a necessidade de analisar as unidades de ensino:

a) Primeira unidade: o ensinar. Esta foi identificada pelo autor como a unidade de análise básica de uma atividade ou debate, leitura, exposição, pesquisa bibliográfica, observação, entre outras tarefas, e com um conjunto de variáveis que ocorrem nas ações de ensino/aprendizagem. (ZABALA, 1998)

b) Segunda unidade: provoca sequências das atividades ou sequências didáticas. “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p.18)

Sobre o ensinar na arte, é necessário levar em consideração os modos de aprendizagem do aluno, a fim de garantir a liberdade de imaginar e embasar as propostas artísticas sejam pessoais ou grupais. Neste contexto, o aluno aprende com prazer, investiga e compartilha sua aprendizagem com seus pares, relacionando o que foi aprendido na escola com o que se passa no convívio social em sua comunidade (BRASIL, 2002)

As colocações de Barcelos (2014), sobre a atuação dos professores de ensino da EJA, confirmam a necessidade de o professor transferir seus diferentes saberes, desde suas ligações à vida, suas experiências mais tranquilas como viagens, leitura de livros, músicas, conversa com amigos, diferentes emoções próprias do ser humano. De forma geral, o autor classifica essa troca de experiências como acervo sobre o conhecer.

Zabala (1998) relata que, na instituição escolar, cabe ao professor construir relações a partir das experiências vividas pelos alunos, como também estabelecer os vínculos e condições que definem as percepções pessoais sobre si e os demais.

A função de promover uma formação integral dos alunos é da escola e é na instituição escolar, por meio das relações construídas por experiências vividas, que

se estabelecem os vínculos e as condições que acabam por definir suas percepções. (ZABALA, 1998)

O professor deve propiciar um trabalho que desperte a curiosidade, desafiando o aluno constantemente. Torna-se imprescindível que a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes em conjunto com a paciência, com a atenção e com o esforço necessário para que ocorra a continuidade do processo de criação artística.

Desta forma, pesquisou-se o perfil e a relação de doze professores de arte da Baixada Santista, profissionais atuantes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Baseou-se a escolha na interdisciplinaridade (individual ou coletiva), no desenvolvimento da criatividade dos alunos e no uso de imagens como práticas de releitura de obras de arte e de vida.

Importante ressaltar que a visão dos professores sobre a EJA promova um olhar diferenciado, pois se percebe que o aluno jovem e adulto não possui o mesmo ritmo e entrosamento da criança ou do adolescente. O aluno da EJA muitas vezes, chega direto de seu trabalho e já bastante cansado, até porque, na disciplina de arte, a matriz curricular consta apenas de duas aulas semanais e, caso ele venha a faltar, perderá as aulas. Ou seja, o estudante acaba não participando da aula semanal e assim perde o foco, sendo essencial um olhar interdisciplinar do professor, neste processo de aprendizagem da arte.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de coleta de dados, sendo estes divididos em cinco categorias analisadas conforme segue abaixo:

Categoria 1 – Perfil e histórico profissional dos professores de arte da EJA na Baixada Santista. Apresenta o objetivo de conhecer o histórico profissional dos professores de arte atuantes na modalidade EJA.

Foi apontado na pesquisa que grande parte dos professores atuantes na modalidade é do sexo feminino. Dados estes comparados ao resultado de análise apresentada pelo PCN, em que se percebeu como semelhança maior concentração do sexo feminino em relação ao sexo masculino. (BRASIL, 2012)

Sobre o tempo de atuação na modalidade, foi observado que a maioria possui menos de dez anos de atuação. Ou seja, a rotatividade destes professores e a falta de experiência de alguns ocorrem devido ao fato de que maioria, não possui sede em nenhuma escola. São educadores chamados de adjuntos, por isso acabam não tendo vínculo com a unidade e, no processo de atribuição anual para formar a carga

de sala de aula, surgem outras opções para a escolha. Desta forma, poucos conseguem retornar à unidade em que estavam anteriormente.

Em relação à formação acadêmica, verifica-se que esta foi maior na modalidade de artes visuais/ plásticas, seguindo-se das habilitações em música e artes cênicas. Até o momento, nenhum desses profissionais possui habilitação em dança.

Quanto à formação dos professores, os PCN's afirmam que o conhecimento em arte se dará por meio da construção e dos critérios para selecionar os conteúdos do plano de ensino, e indicam a linguagem artística a ser desenvolvida com os alunos: artes visuais, dança, música ou teatro. (BRASIL, 2012)

Barcelos (2014) ressalta a necessidade de formação em relação aos diferentes saberes, dentre eles os conhecimentos e fazeres que cada educando traz consigo para a sala de aula, mediante sua experiência de vida acumulada, sendo todo fazer artístico uma busca e uma escuta permanente junto aos educandos. Tais iniciativas podem eliminar a exclusão social, caracterizando um dos aspectos mais relevantes o simples fato de escutar, que nos torna escutadores. Ou seja, diferente de ouvir, escutar é colocar em movimento um de nossos mais importantes sentidos em benefício do processo de aprendizagem.

Um dos aspectos relatados pelo teórico citado é o cuidado, no sentido de incentivar os alunos, que já passaram por diversas experiências escolares e pessoais dolorosas. É importante que haja esforço na busca de uma dedicação neste processo, pois esta é decisiva ao educador, tanto na questão pedagógica, quanto na humana e afetiva. (BARCELOS, 2014)

A maioria dos professores possui pouca experiência com a EJA. Com isso, constata-se a falta de formações para a variante de ensino em seu horário de serviço. E neste caso, o projeto servirá como forma de guia a fim de nortear as abordagens e as práticas docentes nas aulas de arte.

Categoria 2 - Abordagens pedagógicas em arte. O objetivo visado é o de levantar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de arte para atingir o processo criativo junto aos alunos. Analisando por meio das subcategorias que pretendem identificar os objetivos essenciais segundo os professores nas aulas de arte; As abordagens teóricas utilizadas pelo professor e as linguagens artísticas identificadas pelos alunos em seu cotidiano.

De acordo com o resultado obtido na pesquisa sobre os objetivos em relação às abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de arte, com o intuito de atingir o processo criativo nos alunos, verificou-se que a maioria dos professores considera que conhecer e contextualizar sobre a história da arte junto à realidade em que vivem os alunos seria o principal ponto a ser desenvolvido. Alguns acreditam que o estimular e melhorar a questão da autonomia no desenvolvimento da criatividade seria o fator principal, outros identificam que educar e despertar para o olhar sensível na arte no meio cultural no qual o aluno vive seria o objetivo a ser definido como primordial. Além disso, também relatam que apresentar a releitura de mundo por meio das vivências e práticas define-se como o objeto principal nas aulas de arte.

São propostos nos PCN's, os objetivos pautados no campo das artes visuais, conforme fala dos professores: a contextualização das diferentes culturas, identificar, relacionar e compreender a arte no fator histórico, e também observar as produções existentes em seu entorno, assim como valorizar o patrimônio cultural e o universo natural. Neste sentido, faz-se necessária uma observação por meio de abordagem, com o propósito de construir a autoconfiança nas produções artísticas pessoais e no desenvolvimento da estética visual, ao respeitar a própria produção e a dos colegas, ao receber e formar o senso crítico. Relaciona-se também o compreender da arte como linguagem, articulando-a segundo a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas pessoais/coletivas. (BRASIL, 2012)

Os PCN's enfatizam o objetivo referente à formação do cidadão, a aquisição do conhecer para posicionar a produção de arte, em que a orientação do professor durante o percurso da seleção dos conteúdos, se deve levar em consideração toda diversidade do repertório cultural trazido pelos seus alunos; assim, “[...] para que os produtos da comunidade em que a escola está inserida sejam trabalhados e que se introduzam conteúdos das diversas culturas e épocas.” (DELALIBERA, 2017, p. 45)

Em relação às respostas dos professores sobre as abordagens teóricas foram identificadas as seguintes propostas: emprego dos elementos das linguagens visuais (cor, forma, textura, ponto, linha); importância do domínio e segurança do professor quanto à transmissão de conteúdo; exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos como uma das formas de criar autonomia, valorização e autoestima; uso da pintura com a tinta plástica e aproveitamento de todo o potencial do aluno; atividades com

dobraduras (origami), desenvolvendo a coordenação motora e a criatividade; o fazer como aprimoramento.

Os PCN's relatam as propostas a serem seguidas dependem da escolha de cada educador, conforme sua vocação artística, mas se analisa que mesmo os que possuem formação nas demais linguagens acabam por ensinar as artes visuais, ou seja, história da arte e as habilidades manuais. Neste caso, percebe-se a necessidade de informações que sirvam de instrumentos aos professores, que os orientem a uma visão voltada às necessidades do aluno. (BRASIL, 2012)

Categoria 3 - Práticas e estratégias junto à releitura de imagens. Trouxe o objetivo de investigar as práticas e as estratégias para apresentação do uso de imagens e de que forma é trabalhada a releitura de obras, abordando as seguintes subcategorias: a prática de releitura de imagens; a criatividade e a releitura.

Com base nas respostas dos professores, foi possível identificar que 90% dos profissionais utilizam a prática da releitura, mas se verificou sua ocorrência em diferentes abordagens, como por exemplo: em conjunto com técnicas, trazendo a vivência do aluno para dentro da interpretação da obra, descrevendo as sensações e emoções transmitidas, desenvolvendo o lúdico e deixando o aluno livre para criar. A respeito das produções, todos definem como uma nova vivência. Afirmam, desta forma, que o aflorar a criatividade do aluno acontece mediante a prática da releitura.

A intenção de investigar as práticas e as estratégias para apresentação no uso de imagens vem se destacando no decorrer do tempo, pois a releitura significa uma nova leitura, um novo olhar sobre o que foi analisado, verbal ou mentalmente, uma nova experiência estética, além de um simples desenho. (BARBOSA, 2009)

levelberg (2003) relata que, entre as práticas que considera aflorar o desenvolvimento do lado criativo do aluno, é necessário despertar a criatividade, que se encontra isolada, em fase de afloração. Ao se ampliar a ideia verdadeira da releitura como uma fuga do estereótipo da cópia, toma-se as aulas de arte como novos pontos de influência sobre o olhar do aluno, num mundo totalmente imagético direcionado a seu cotidiano, tornando-se mais verdadeiro e concreto, na visão dos alunos, durante as aulas.

Por outro lado, há muitas unidades de ensino que utilizam modelos estereotipados, sendo repetidos e/ou apreciados, como o uso de cópias e pintura; e que assim empobrecem o universo cultural do aluno, sem introduzir outros saberes de arte, sem trabalhar a criação. Mas, há professores preocupados em ensinar a

história da arte e levar seus alunos a museus, teatros e apresentações de dança ou musicais e assim colocá-los frente a novas vivências. (BRASIL, 2002)

Não se deve ignorar a utilização de uma metodologia diferenciada para o ensino de jovens e adultos, pois se trata de um público diversificado com grande distinção cultural: o analfabetismo, as diferenças de idade e as colocações de âmbito social, de modo que o mesmo conteúdo do ensino fundamental deve ser adaptado à realidade do aluno, exigindo que práticas novas o estimulem.

Foi apontado na pesquisa que a expectativa de uma explicação equivocada entre a cópia e a releitura nas aulas de arte foge de cogitação, pois grande parte dos professores possui a formação necessária para tal prática e se sentem seguros e confiantes mediante sua formação artística. Os professores que não utilizam, relatam não possuir embasamento teórico suficiente, devido a sua formação mais musical.

Identificou-se a criatividade é aflorada com o uso da releitura, tendo os professores relatado que os alunos necessitam de referências para criar. Por outro lado, na fala dos alunos, notou-se que uma pequena parte identificou a criação em suas atividades realizadas com imagens. Avalia-se, então, que o processo realmente acontece, porém não atinge a todos ou o conteúdo não é tão relevante para os alunos.

Analisaram-se positivamente as práticas docentes que desenvolvem o uso da releitura de imagens, pois, a contribuição da prática pode tornar o aluno mais criativo, caso o mediador da abordagem consiga ter o domínio e a aplique de maneira correta, conduzindo, desta maneira, o aluno à criação.

Categoria 4 - Vivências e expectativas dos alunos destinados às aulas de arte. Esta categoria tem como objetivo pesquisar as práticas em sala de aula entre alunos e professores da EJA, considerando suas vivências e expectativas destinadas às aulas de arte. Destaca as subcategorias: abordagens/embasamento teórico dos professores em sala de aula; receptividade dos alunos nas aulas de arte.

Com base no questionário dos professores a respeito das abordagens/embasamentos teóricos em sala de aula, foi reportado: a utilização da Proposta Triangular e dos livros didáticos como os itens mais utilizados pelos professores. Os educadores relatam diferentes experiências como a roda de conversa que acaba trazendo a voz do aluno para a sala de aula, e abordam a

releitura de mundo, a evolução da arte e a compreensão nas produções individuais ou em grupo.

Segundo Araújo e Oliveira (2015), o aluno jovem e adulto socializa suas experiências na escola, ao ampliar as habilidades e novos conceitos a aprender. Identifica-se, assim, o espaço escolar como o lugar cheio de oportunidades para o cultivo artístico na convivência entre as várias linguagens.

Identifica-se a seriedade da fala do professor, ao deixar clara a importância da disciplina para o aluno em seu cotidiano. Caso não exista este diálogo, o aluno nunca irá identificar o lado positivo da arte, pois este é o ponto de partida para se dar início ao processo de autonomia do aluno. Ao propor a exibição de suas vivências pessoais e identificar nos conteúdos aprendidos as familiaridades que só ele poderá traçar em sala de aula, reconhece a sua experiência e vivência, além de mostrar que toda troca é positiva no âmbito educacional.

A criação do vínculo entre professores e alunos, quanto às experiências e expectativas nas aulas de arte, torna-se uma marca forte na pesquisa, pois, foi percebido que grande parte dos alunos tem uma boa recepção quanto à disciplina de arte, conforme fala dos professores. A minoria ainda reluta um pouco, porque, infelizmente, tem em mente que as demais disciplinas são mais importantes do que a arte. Com isso, há necessidade de se atingir a todos os alunos, com propostas mais significativas e o fazendo identificar a arte no seu cotidiano.

Categoria 5 - Desenvolvimento criativo pessoal e social do aluno. Trouxe o objetivo de verificar a maneira que o trabalho do professor na disciplina de arte favorece a capacidade criativa do aluno, tanto pessoal quanto social. Conta com as subcategorias: a criatividade; as estratégias para desenvolver a capacidade criativa dos alunos.

Iniciou-se a categoria identificando a ideia dos professores em relação à criatividade, trazendo diferentes visões, observando-se a particularidade de cada um de seus posicionamentos. Mediante as declarações dos professores, a conversa foi identificada como uma aliada para mostrar exemplos de superação e sucesso para motivar e estimular a capacidade de cada um de seus alunos e desenvolver, desta forma, a autoestima. Assim como as estratégias com base na importância das vivências e nas diferentes práticas artísticas, foram considerados como pontos marcantes nas aulas de arte.

Fleith (2011) acredita que o professor criativo precisa buscar estratégias nas percepções de seus alunos, e a melhor maneira de conduzir a estimulação é pensar de forma criativa em sala de aula. Com isso, o autor levanta estudos no sentido de encontrar maneiras de estimular a motivação em aprender e assim buscar caminhos para evitar a evasão escolar.

Wechsler e Nakano (2011) baseiam-se no conceito de que passos essenciais no estímulo à criatividade são: fortalecer de forma emocional o acolhimento, valorizar as ideias do aluno, confiando em sua capacidade e habilidade, destacando seus pontos mais fortes e propiciando uma segurança, protegendo-o de críticas destrutivas, promovendo a sua autonomia e, finalmente, levando em consideração seus erros como etapas do processo criativo.

Seja qual for o meio encontrado pelo professor de aprofundar suas ideias a respeito do processo de criação, é necessário que o mesmo tenha em mente que se trata de um percurso de contínua experimentação, uma busca incansável da materialidade e de diferentes procedimentos, visando oferecer ao aluno um processo educacional, que o leve a se identificar no contato com a criatividade e a evidência dela, principalmente em seu cotidiano.

Neste sentido, para desenvolver o pensamento crítico e criativo do aluno, sobre as práticas de arte na sala de aula, é necessário rever as estratégias e trazer entre novas abordagens, a experimentação, proporcionando ao aluno chegar à criação. Este processo traz uma nova bagagem, harmonizando novas vivências, experiências culturais e artísticas de maneira que o aluno possa identificar a arte de forma espontânea no seu cotidiano.

10.1.4 A Proposta Triangular

Em seus estudos sobre Arte, Barbosa (1999) descobre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1921-1997), percebendo a capacidade de criação e reflexão, vinda ao encontro de seus próprios ideais para a Arte-Educação. Assim, surge a *Metodologia Triangular* no Brasil, inicialmente intitulada desta forma e passaria a ser uma grande referência no assunto, inclusive sendo incluída e reanalisada junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A autora implantou sua *Proposta Triangular* junto ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC), como instrumento de leitura

de obras originais, sendo também divulgada e experimentada em escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo. Nesse período, o secretário da educação era Paulo Freire e o meio utilizado pelos professores era baseado nas reproduções de obras de arte e visitas aos museus (BARBOSA, 1999).

Notou-se uma grande confusão quanto à aplicação inicial da referida proposta nas escolas. Houve questionamentos, dúvidas sobre o que era tratado: uma proposta, ou uma metodologia. Contudo, a autora percebeu que estava sendo mal interpretada, pois sua ideia era revolucionar as práticas artísticas e não criar um método pronto para ser utilizado de forma totalmente mecânica.

Ao recusar a ideia de seu projeto se tratar de uma metodologia, Barbosa assumiu que falhou, permitindo que professores de arte tivessem “apelidado” o que se tratava de uma proposta e justificou-se da seguinte forma: “[...] culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a ideia de ‘metodologia’ por ser particularizada, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo ‘designação triangular’.” (BARBOSA, 1998, apud RANGEL, 2012, p.35)

Com a devida apresentação da proposta, evidencia-se uma abordagem baseada em três pilares: a história da arte, leitura da obra e o fazer artístico; a fim de definir a linguagem das artes plásticas com intuito de ver e conhecer por meio das imagens, em que pode ser abordada sem uma sequência lógica, pois a autora já afirmou que não se trata de um método e sim de uma abordagem ou proposta, podendo ser utilizada de forma flexível como definido por sua criadora.

Tinha-se a ideia de que a *Proposta Triangular* era o que faltava para dar seriedade ao ensino de arte nas escolas, equiparando-o às demais disciplinas. Trazia como base o mais influente estudo sobre o conteúdo artístico, o DBAE (Discipline-Based Art Education), e apoiava seu trabalho em quatro disciplinas inter-relacionadas: história da arte, crítica de arte, estética e produção artística. Na adaptação feita por Barbosa, “a autora transforma a crítica de arte e estética em leitura da imagem”, e seguindo os PCN’s de arte conforme o MEC, no ano de 1999, este acaba ampliando a ideia para “leitura da imagem para apreciação, de história da arte para contextualização e de fazer artístico para produção artística.” (RANGEL, 2012, p.37)

Ao avaliar a *Proposta Triangular* como sugere Rangel (2012), e o DBAE, há de se observar diferentes interpretações voltadas ao pós-modernismo, e analisar ao

máximo um teor paralelo em sua aplicação na arte-educação, conforme o apresentado no quadro comparativo:

Quadro 2 – Análise da proposta triangular		
DBAE Arte educação como disciplina	PROPOSTA TRIANGULAR	(PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais
(Hamilton, Barkan, Eisner déc. 60 - Inglaterra/EUA)	Ana Mae Barbosa (déc. 80 - Brasil)	(MEC-1999/Brasil)
História da arte	História da arte	Contextualização
Crítica da arte	Leitura da imagem	Apreciação
Estética		
Produção artística	Fazer artístico	Produção artística

Fonte: Rangel (2012)

Rangel (2012) constata que o contextualizar desenvolvido pela história da arte consiste em avaliar a imagem a partir do momento em que foi realizada, trazendo-a aos tempos atuais, refletindo aos aspectos culturais e históricos que a envolvem.

Barbosa (2007) destaca a importância de se alfabetizar para a prática da leitura de imagem por meio das obras de artes. Assim, o aluno é preparado desde cedo para reconhecer a gramática visual, por meio da leitura, e dos desdobramentos que abrange a linguagem das artes visuais como o cinema, a televisão, entre outros, o capacitando para a imagem em movimento.

Iavelberg (2003) aponta outros aspectos sobre a proposta triangular: ela a considera construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna, e também capaz de articular arte como expressão e cultura na sala de aula, processando essa articulação ao denominador comum das propostas pós-modernas do ensino da arte, na qual cercam internacionalmente a contemporaneidade.

A autora destaca que um dos critérios positivos da proposta seria a criação de situações de aprendizagem, pondo em xeque o aprendizado do aluno no resolver de suas tomadas de decisões mediante os conteúdos envolvidos e os pressupostos da aprendizagem. Sua base é o conhecimento prévio do aluno caracterizado como elemento primordial no início de cada conteúdo. (IAVELBERG, 2003)

Realça-se a importância de se aproximar a arte do cotidiano dos alunos, despertando um olhar ao mundo que os rodeia, além da aquisição de senso crítico. Com uma aprendizagem voltada à criação de problemas e também em suas resoluções, interpretando e convivendo com as dúvidas, a proposta orienta sempre o processo de ensino.

10.1.5 As Práticas e a Interdisciplinaridade em Arte

Mediante as análises feitas durante a pesquisa por meio das categorias, foi identificada, uma porcentagem pequena de professores que possuem uma interpretação mais interdisciplinar. A visão de um projeto interdisciplinar¹ permite que se desenvolva um novo olhar sobre determinado tema, uma exploração mais ampla da Arte, mostrando que a mesma pode ser norteada em qualquer linguagem do conhecimento.

Despertando nos alunos a ideia de que uma disciplina acrescenta algo ao conhecimento da outra, já se aponta um exemplo de demonstrar uma visão interdisciplinar. Fazer com que os alunos tenham um novo olhar, ao vivenciar o que passa despercebido a sua volta, e tenham vontade de aprender, proporciona um posicionamento mais questionador, tornando-os capazes de conciliar suas histórias de vida com as particularidades artísticas apresentadas nas demais disciplinas e na cidade que os cerca.

[...] Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para produzi-lo, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. (FAZENDA, 2013, p. 20)

A interdisciplinaridade surge muitas vezes a partir de uma atitude interdisciplinar, marcada pela “ousadia da busca [...] a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. Pois, a insegurança que muitos

¹ Interdisciplinar - Que envolve duas ou mais áreas de conhecimento ou de estudo. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/interdisciplinar/>. Acesso em 12 de Jan. 2018.

professores carregam solitários, pode ser sanada por meio de troca, do diálogo, da concordância do pensar do outro. (FAZENDA, 2013, p. 21)

Verificou-se, através da pesquisa, que o diálogo entre professor/aluno em sala de aula realmente acontece. Muitos professores utilizam como prática em sala de aula a roda de conversa, sendo este um ponto positivo a troca de experiências. Os alunos desta modalidade de ensino – EJA – necessitam ser ouvidos e se reconhecer como parte do contexto escolar, sendo que a sua bagagem da vida é o que fará toda a diferença no seu aprendizado.

Freire (2016) enfatiza a relevância do diálogo, mas acrescenta também a importância do amor ao mundo e aos homens, e que o ato de amor revela-se no comprometimento com sua causa, causa esta ligada à libertação.

As fragilidades frente ao novo e o inesperado do sofrimento vivido pelos alunos acabam por transparecer no professor. Ambos estão ali aprendendo, um com o outro. Barcelos (2016) afirma que, no percurso cotidiano das aulas nas escolas que atuam na EJA, acontecerão muitos erros, muitos sustos nas esquinas e nos becos da exclusão, mas também surgirão muitas surpresas boas.

O professor pode ser o precursor interdisciplinar, mesmo focado na sua disciplina, podendo ou não agregar com outros professores a prática. Em relação aos diálogos aprofundados na vida do seu aluno, o professor ao fazer o outro falar e ser ouvido demonstra que nem tudo na vida se resume em seus erros, pois a vida também é feita de acertos e cabe a cada um ir atrás de suas alegrias e seus desejos.

10.1.6 A Releitura e a Criatividade

A prática de releitura é considerada como algo complexo, assim como a leitura e fundamenta, desta maneira, o ato de ler envolve a atribuição no definir dos significados, e o nosso olhar não é puramente ingênuo, pois está comprometido inteiramente com o nosso passado, por meio de experiências, do cotidiano e de nossas referências. (PILLAR, 2014)

A fim de compreender como essas colocações podem estar relacionadas com a releitura, a autora afirma que há transformações, criação baseada em um determinado referencial, num contexto visual; podendo estar implícito ou explícito,

na sua obra final, qual foi o seu intuito principal, a criação e não uma simples reprodução de imagem.

Em nome da proposta triangular, muitos professores estão trabalhando a releitura como cópia. Colocam uma obra de arte para os alunos copiarem. [...] Criticam-se as folhas mimeografadas para colorir e dá-se a obra de arte para copiar. (PILLAR, 2014, p. 14)

Buoro (2003) corrobora com a ideia e relata que a releitura seria a tradução de significados dos objetos, uma nova construção, procurando nessa ação a “*ressignificação*”, em que se aprofundam os significados, buscando-se a construção de um novo contexto e assim partindo para a criação. (2003, p. 23)

O ato de criar, definido por Ostrower (2009), seria o sentido como um ato de estruturar, comunicar, transmitir e interagir com os significados. Quando se cria, procura-se atingir uma realidade mais profunda sobre o conhecimento das coisas, com um sentimento de estruturação interior.

Destaca-se neste pensamento a importância do criar, que se dá não somente para o artista, mas é admirável a qualquer pessoa, pois se trata de um crescimento interior não somente para quem cria, mas também para quem pode acompanhar a realização do outro.

A criatividade é contexto de estudos nas diversas modalidades de ensino, desde a educação infantil à universidade da terceira idade, identificada como uma busca de estratégias no desenvolver da questão criativa, desde o lúdico ao experimental. São realizados testes com novas ideias, com ligação ou não com os estudos educacionais, no sentido de aguçar a curiosidade e o prazer em aprender e, com isso, ampliar a motivação pessoal, tendo como consequência a melhoria do processo educacional. (FLEITH, 2011)

Na pesquisa, identificou-se que a visão dos professores sobre a prática da releitura aflora a questão da criatividade, mas foi analisada certa fragilidade, pois, por mais que a prática seja clara e permita que o aluno observe a obra, faça sua leitura e tenha ideias para criar sem se prender a cópia. Alguns alunos deixam transparecer que esse processo não fica muito claro e com isso a necessidade de procurar soluções que sanem essa devolutiva negativa.

Ostrower (2009) descreve como espontâneo o ser livre, sendo essa espontaneidade correspondente à coerência da pessoa, e abrange sua autonomia interior e as possibilidades de viver e criar como a mais alta ação de liberdade. Há

uma associação entre a liberdade de criar e o descompromisso. A definição individual de como e o que criar dá-se como um ato expressivo, sendo a obra criada por uma mensagem de suas vivências pessoais.

Contudo, não faltam exemplos de homens admiráveis que eram criativos em circunstâncias difíceis da vida, que conseguiram enfrentar situações diversas de forma não somente a sobrepuja-las senão a aprender com elas. Quando no indivíduo os processos de crescimento e de maturação se realizam de algum modo significativo, permitindo que ele se discrimine em si e individualize sua visão de vida, verifica-se uma definição maior e mais seletiva na sua atitude interior perante o mundo. (OSTROWER, 2009, p. 148)

Com base neste pensar, ao relacionar a arte a vários momentos da vida, desde o trágico à alegria, que são na verdade os momentos que mais se destacam, pois se conectam ao que se sente por meio da demonstração de sentimentos, da sensibilização aguda do que se reproduz.

Ostrower (2009) salienta as questões relacionadas à vida, como o tratar da liberdade e da espontaneidade voltada à criação, que não é apenas uma questão individual, mas vai além da individualidade de cada ser e, desta forma, observada como algo valioso. Ressalta ainda a devida importância de se abordar as influências que envolvem qualquer contexto cultural para qualquer idade biológica do ser humano.

Originando uma importante contribuição ao estudo da criação, Barbosa (1998) relata que o ato criador não se esgota no fazer, mas também da apreciação e da leitura de imagens. Assinala outra visão da criatividade, em que se acende um novo caminho para o olhar sobre o processo criativo, até então centrado somente na produção.

Traduzir de forma única e de modo ímpar o processo criativo, em que cada momento capta e retrata as diferentes sensações reproduzidas por um ser, evidencia as possibilidades que não se esgotam e a criatividade sempre em constante percurso.

É preciso observar que a criatividade não é propriedade apenas de alguns, mas um potencial próprio do ser humano. Ostrower (2009) relata que a criatividade não deve sofrer qualquer esquematização e simplificação, pode e deve ser tratada enquanto elemento dentro de um contexto, sem deixar, em nenhum momento, o desenvolver de sua análise e de situá-la em relação à problemática social,

econômica, política e cultural que, sem dúvida, obstaculiza o livre fluir da criatividade humana.

A expressão pode ser um processo projetivo e não necessariamente só criativo, mas também uma projeção da dor, da alegria, da evolução enquanto ser humano existente e em constante progresso nessa imensidão de mundo que continua em evolução.

Explorar a criatividade é o que transforma a aprendizagem, tornando-a mais significativa, lúdica, com participação e mais agradável. Ao educar, acompanha-se um ser em processo de formação e com isso as intervenções artísticas podem auxiliá-lo em sua vivência escolar e social.

A ideia da criação do Projeto intitulado “Releituras da Vida” surgiu como produto da pesquisa “Estou aqui para aprender, desenhar é coisa de criança! Práticas docentes no ensino da Arte na Educação de Jovens e Adultos”. Identificou-se que a marca na vida desses alunos é a perseverança, pois, estes percorrem caminhos em que as dificuldades tornam-se gritantes, levando-os à direções opostas e soam em seus ouvidos para que desistam da escola. Por outro lado, a vontade de superar esses receios e percalços da vida, traça uma nova história de força para continuarem seguindo em busca de seus sonhos, tendo o professor um papel fundamental nas escolhas de seus alunos.

Considerou-se o projeto adequado para ser desenvolvido junto aos CICLOS I e II do ensino fundamental na EJA, pois, a desvalia em relação à disciplina de arte por parte desses alunos acontece nos dois ciclos, aos que iniciam a alfabetização no CICLO I e aos que vão finalizar seus estudos no CICLO II. Revela-se neste contato com os estudos que a arte irá acompanhar o aluno durante os quatro anos vividos na escola, sendo a forma de despertar o indivíduo para um novo olhar ao mundo colorido das imagens e da história que o cerca pela vida.

10.2 OBJETIVOS

10.2.1 Objetivo Geral

Propor o projeto “Releituras da vida”, destinado a professores de arte, das escolas públicas da Baixada Santista, de forma a tornar as aulas mais significativas para a formação do aluno em Arte, como um processo projetivo, dinâmico e criativo tornando-o confiante e transformador enquanto ser humano existente na vida escolar e social.

2.2 Objetivos Específicos

Promover reflexão e instrumentalizar os docentes mediante abordagens que os façam perceber a realidade e expectativas vividas pelos alunos.

Realizar propostas de aulas dinâmicas, que possibilitem aos novos olhares as imagens e releitura da arte no cotidiano e, neste sentido, contar com a interdisciplinaridade como uma grande aliada no percurso.

Levantar ideias para os professores utilizarem no processo de desenvolvimento da criatividade dos alunos na EJA.

Identificar por meio dos artistas locais da Baixada Santista um novo olhar do aluno para a Arte aprendida na escola e a identificada na rua, fazendo com que ele seja capaz de relacionar a sua história de vida com a biografia do artista.

10.3 METODOLOGIA

10.3.1 Sujeitos

Professores de Arte atuantes na Educação de Jovens e Adultos no Município de Santos.

10.3.2 Carga horária

1 semestre letivo da EJA (2 bimestres)

10.3.3 Instrumentos

No levantamento das propostas, as práticas desenvolvidas nas aulas de arte apresentarão ênfase na linguagem das Artes visuais, com o auxílio da técnica de releitura de imagens. Foram sugeridos os seguintes artistas: Alfredo Volpi, Benedito Calixto, Mário Gruber, Leandro Shesko, Nice Lopes e Rica Mota. Estes artistas têm suas características na linguagem das artes visuais, mas com diferentes propostas artísticas.

Assim, o projeto terá o respaldo nos elementos básicos das artes visuais, tais como: ponto, linha, forma, cor, textura, plano, volume, entre outros itens definidos como essenciais pelo professor que estiver aplicando o projeto. Desta forma, serão apresentadas as técnicas com base nos artistas selecionados que auxiliarão na confecção da releitura, empregando pintura, fotografia, gravura, recorte e colagem, esculturas (papel mache /argila), entre outras técnicas.

10.3. 1 Artistas da Baixada Santista

Ao investigar a breve história da arte que norteia a Baixada Santista, foi identificado que a arquitetura revelou-se como um dos primeiros indícios artísticos, trazendo em sua composição vários estilos. Pode-se afirmar que a cidade de Santos apresenta riqueza de elementos culturais e históricos gravados em seus museus, monumentos e pinturas a céu aberto.

Foram escolhidos cinco artistas consagrados, que fizeram sua história artística na Baixada Santista, e os mais atuais com suas produções em grande

destaque. Para apresentar estes avanços de estilos e técnicas, foi feita uma linha de percurso, englobando desde os artistas plásticos consagrados como Benedito Calixto (1853-1927) e Alfredo Volpi (1896-1988) aos artistas da atualidade nascidos na Baixada Santista como o artista plástico muralista e gravador Mário Gruber (1927-2011), o artista plástico/escultor Rica Mota (1953), a artista plástica/ilustradora Nice Lopes (1970) e o artista plástico/grafite Leandro Shesko (1985).

10.3.1.1 Benedito Calixto² (1853 – 1927)

Benedito Calixto de Jesus (Conceição de Itanhaém, São Paulo, 1853 - São Paulo, São Paulo, 1927). Foi pintor, professor, historiador, ensaísta. Muda-se para Brotas no interior de São Paulo, e adquire noções de pintura com o tio Joaquim Pedro, quando o auxilia na restauração de imagens sacras de uma igreja local. (BENEDITO, 2018)

Realiza sua primeira exposição individual em 1881, na sede do jornal Correio Paulistano, em São Paulo. Muda-se para Santos, começa a trabalhar na oficina de Tomás Antônio de Azevedo, e fica encarregado da decoração do teto do Theatro Guarany. Viaja Paris em 1883, e estuda desenho e pintura, financiado pelo visconde Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Frequenta o ateliê de Jean François Raffaëlli (1850-1924) e a Académie Julian e passa a conviver com vários artistas. (BENEDITO, 2018)

Ao retornar para o Brasil em 1884, fixa residência em Santos e, posteriormente, em São Vicente. Da sua viagem a Paris, traz uma câmera fotográfica, e começa a utilizá-la na elaboração de suas composições. Em suas telas, passa a representar inúmeras marinhas do litoral paulista. (BENEDITO, 2018)

No início do século XX, Calixto começa a realizar diversos painéis com temas religiosos, para igrejas no Estado de São Paulo. Pinta antigos trechos das cidades de São Paulo, Santos e São Vicente por encomenda para o Museu Paulista da Universidade de São Paulo (MP/USP), pelo diretor do museu o historiador Afonso d'Escragnolle Taunay (1876-1958). Dedicar-se a estudos históricos da região e à

² Foram utilizados como fonte de pesquisa os sites: www.ltaucultural.com.br e <http://pinacotecadesantos.org.br/>.

preservação do patrimônio, e acaba publicando, entre outros, os livros *A Vila de Itanhaém*, em 1895, e *Capitanias Paulistas*, em 1924. (BENEDITO, 2018)

Durante sua trajetória, produziu cerca de 1700 obras, e somente 712 são catalogadas. Faleceu de infarto em São Paulo, em 31 de maio de 1927, na casa de seu filho Sizenando. Seu jazigo perpétuo encontra-se no cemitério do Paquetá, doação da Prefeitura Municipal de Santos. (BENEDICTO, 2017)

Foi homenageado pela cidade de Santos em 1986, com a criação da Fundação, que trazia seu nome e tinha a finalidade de promover atividades culturais, relacionadas principalmente às artes plásticas. (BENEDITO, 2018)

Em meados de 1992 inicia-se a Fundação Pinacoteca Benedito Calixto, onde se situa até a data atual, no antigo casarão da família Pires, um exportador de café, lugar que desde 1979 passa a ser patrimônio histórico e de utilidade pública. (BENEDITO, 2018)

Além dos vários eventos destinados à população tais como: exposições fixas e itinerantes, contação de histórias, o projeto “Conheça Calixto” traz o objetivo de formar um novo público capaz de reconhecer o caráter democrático dos museus e a valorização do papel da arte e dos artistas na sociedade. A oportunidade estende-se a estudantes do primeiro grau da rede pública estadual, por conta da firmação de um acordo com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Além de visitas programadas por outras instituições interessadas. (BENEDICTO, 2017)

10.3.1.2 Alfredo Volpi³ (1896-1988)

Alfredo Volpi (Lucca, Itália, 1896 - São Paulo, SP, 1988). Ainda criança se muda com os pais para São Paulo e começa a estudar na Escola Profissional Masculina do Brás. Começa a pintar sobre madeiras, telas e torna-se decorador. Faz parte do Grupo Santa Helena em 1930, com vários artistas como Francisco Rebolo, Mário Zanini entre outros. (ALFREDO, 2018)

Participou da formação do Sindicato dos Artistas Plásticos de São Paulo, em 1936, unindo-se à Família Artística Paulista (FAP), em 1937. A característica inicial de suas produções é figurativa e destaca as marinhas executadas em Itanhaém, São Paulo. Em 1950, segue para Europa com Rossi Osir e Mario Zanini, nesta

³ Foi utilizado como fonte de pesquisa o site: www.itaucultural.com.br

mesma época, cria composições que gradativamente caminham para a abstração. Participa em 1956 e 1957, das Exposições Nacionais de Arte Concreta e mantém contato com artistas e poetas do grupo do movimento concretista. (ALFREDO, 2018)

Em 1953, recebe o prêmio de melhor Pintor Nacional da Bienal Internacional de São Paulo e divide a premiação em 1958, com Di Cavalcanti (1897-1976). No mesmo ano, começa as pinturas com temas religiosos e afrescos para a Capela da Nossa Senhora de Fátima em Brasília. (ALFREDO, 2018)

Eleito pela crítica de arte do Rio de Janeiro como melhor pintor brasileiro, ganha o Prêmio Guggenheim, em 1962 e 1966. Nas décadas de 60 a 70, intercala suas composições de bandeirinhas, por mastros com variação de cores e ritmo. (ALFREDO, 2018)

Recusa o uso de tintas industrializadas e passa a usar a técnica da têmpera⁴. Essa prática artesanal faz com que o pintor tenha certa resistência à automatização e, com isso, ocorra a afirmação de seu lirismo⁵. Desta forma, cria uma trajetória isolada e original que dura entre os anos 1910 até meados de 1980. Todas as suas transformações são gradativas e revelam seu amadurecimento ao diálogo com a pintura. O artista faleceu na cidade de São Paulo em 28 de maio de 1988. (ALFREDO, 2018)

10.3.1.3 Mário Gruber⁶ (1927-2011)

Nascido em Santos, SP, em 1927, Mário Gruber Correia foi pintor, gravador, escultor e muralista. Autodidata, iniciou suas pinturas em 1943. Em 1946, matriculou-se na Escola de Belas Artes, em São Paulo, onde passa a residir. Em 1947, recebe seu primeiro prêmio de pintura na exposição do grupo *19 Pintores*, a primeira

⁴ Tinta opaca, composta por pigmento e clara de ovo, de rápida secagem. Muito usada em pintura mural, sobre gesso, porque permite alcançar cores sólidas, brilhantes, que jamais racham ou amarelam. Genericamente, o termo pode ser usado para designar tintas à base de água misturadas à cola ou caseína, com função de aglutinante, que se caracterizam por possibilitarem uma superfície fosca. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3846/tempera>. Acesso em : 10 de Jan.2018.

⁵ A) Entusiasmo, inspiração do poeta lírico. B) Feição da obra literária inspirada à maneira da poesia lírica: “Estas obras-primas de lirismo lacrimajante e apaixonado apareciam, como sonâmbulas, a bracejar desvairadas, pelas colunas ineditoriais das folhas”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/lirismo/>. Acesso em: 12 de Jan. 2018.

⁶ Foram utilizados como fonte de pesquisa, os sites: www.terra.com.br/noticias/brasil/exposicao e www.itaucultural.org.br

exposição individual vem no ano seguinte, passa a estudar gravura com Poty (1924-1998) e começa a trabalhar com Di Cavalcanti (1897-1976). (GRUBER, 2018)

Ao retornar para o Brasil em sua cidade natal, em 1951, funda o *Clube de Gravura* (posteriormente *Clube de Arte*). Torna-se professor de gravura no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP) em 1953, e entre 1961 e 1964 leciona gravura em metal na Fundação Armando Álvares Penteado (Faap), em São Paulo. (GRUBER, 2018)

Abre o ateliê de gravura em São Paulo na década de 70. Nos anos de 1974 a 1978, reside em Paris e depois, retorna para o Brasil, e passa a morar em Olinda, Pernambuco. No ano de 1979, em Nova York cria seu ateliê. Ao voltar para São Paulo, produz nos espaços públicos como a estação Sé do Metrô e o Memorial da América Latina obras de grande porte. Continua a trabalhar com intensidade na década de 2000, e tem uma produção de 100 a 120 obras por ano. (GRUBER, 2018)

A obra de Gruber pode ser admirada em diversos museus nacionais e internacionais que expõem várias de suas telas, tais como: Wisconsin State Museum College Union, USA; Museu Poushkin, Moscou, URSS; Museu de Arte Contemporânea, São Paulo, SP; Museu de Arte Brasileira, São Paulo, SP; Museu de Bahia, Salvador, BA entre outros. (GRUBER, 2013)

O artista morreu em 2011, aos 84 anos, em decorrência de um câncer, em Cotia, na Grande São Paulo.

A curadora Denise Mattar (1948), responsável pela primeira exposição póstuma do artista em São Paulo, apresentando 50 gravuras e matrizes com o título "A Arte Fantástica de Mário Gruber", estava em exposição na Caixa Cultural São Paulo, em 2013, apontou os gostos e dizeres do artista sobre suas produções nas seguintes declarações:

A maior parte do acervo pertence à família de Gruber. "Ele trabalhou muitos anos nesse viés [gravura]. Até que, nos anos 1960, ele começa a trabalhar com um realismo fantástico por meio da pintura, mas ele continuou fazendo gravura. Ele nunca deixou de fazer. Gruber fazia uma comparação super bonita: a pintura é como uma orquestra e a gravura é como uma música de câmara". [...] "Ele gostava tanto de gravura, que ele praticamente guardou um exemplar de cada gravura e também parte das matrizes. Normalmente, os gravadores destroem as matrizes" [...] "Depois da morte dele, houve uma exposição no Rio de Janeiro. Mas aqui em São Paulo, que foi a cidade onde ele morou, viveu e trabalhou toda a vida, é a primeira exposição. É uma mostra que vai abrir uma

conversa sobre o trabalho do Gruber e uma possibilidade de, mais adiante, se fazer uma exposição que englobe as outras técnicas também" [...] Além das gravuras, Mário Gruber é conhecido pelo trabalho peculiar em pintura, no qual expõe imagens classificadas como "realismo fantástico". "Não tem ninguém que faça algo parecido. Ele é um artista muito difícil de encaixar nos ismos dos críticos", explica a curadora. Ela destaca ainda a contribuição para a questão da técnica. "Ele tinha uma técnica perfeita. Na pintura, ele foi pesquisar todas as técnicas dos grandes mestres. E conseguiu reproduzir, por exemplo, tintas que há muito tempo não eram produzidas", destacou. (GRUBER, 2013)

10.3.1.4 – Rica Mota⁷ (1953)

Entre os artistas contemporâneos em destaque na atualidade, evidencia-se Ricardo Campos Mota – Rica Mota (1953), escultor, cenógrafo e cartunista. Responsável por algumas esculturas da cidade de Santos, como a famosa escultura do “Peixe” da entrada de Santos. Esta escultura revela-se um símbolo que emociona aos santistas que sobem e descem todos os dias para trabalhar em São Paulo e os que se ausentam por algum tempo e se sentem verdadeiramente em casa quando de longe o avistam. (MOTA, 2014)

Estudou nos colégios Brás Cubas e no Santista, ambos na cidade de Santos, onde esteve envolvido com a arte desde criança Pelo seu gosto em especial pelo desenho, acabou estudando desenho e cerâmica com Zélio Alves Pinto, no Ebarte, em São Paulo. (MOTA, 2014)

Traz como referências artísticas Luciana Futuro, Zélio Alves Pinto, Giorgetto Giugiaro e Leonardo Da Vinci. Foi diretor de arte em agências de publicidade e atuou como cartunista no jornal *A Tribuna* durante oito anos até resolver estudar na Europa. Aos 34 anos, foi para Itália e por lá ficou até os 40. Foi na sua volta à cidade que surgiu o projeto do “Peixe”, entre outros. Uns conseguiram sair do papel e outros ainda estão à espera de apoio, seja do poder público seja da iniciativa privada. Uma luta da qual Rica Mota não desiste. (MOTA, 2014)

Estudou desenho industrial em Torino, na Giugiaro Design e, paralelamente, com a produção de obras de médio e grande porte. Sua primeira obra pública foi com as esculturas em cerâmica no Ebarte, o monumento aos 200 anos dos

⁷ Foram utilizados como fonte de pesquisa os sites: www.bognews.com/author/denisecovas/ e www.juicysantos.com.br/cultura-e-eventos/arte/rica-mota

Descobrimientos Portugueses, junto ao Aquário, contando com a presença do então primeiro ministro de Portugal, Cavaco Silva, para a inauguração. (MOTA, 2014)

As demais esculturas são em aço, como o “Peixe” (1999) na entrada da cidade de Santos. Foi relatada pelo artista uma necessidade de fazer algo por sua cidade e assim, a inspiração surgiu em um momento de crise existencial. Foram seis anos de insistência, procurando parcerias, com o seu esforço e boa vontade de empresas para ajudar a concretizar sua escultura. Na época, 1994, muitas portas fecharam-se por não acreditarem no projeto. Com toda problemática na execução da obra, após a sua finalização, o artista relatou em entrevista várias curiosidades sobre a obra, por exemplo: a escultura tem somente dois apoios (colunas em parábola), que tocam no chão e, totalmente, descentralizados, com as medidas da obra seriam: 25m de altura, 45 toneladas de aço, 21 estacas tubulares com 20m de profundidade, apoiando 2 blocos com 16 m³ de concreto cada. A composição contou com vários parceiros, pois o artista criou o trabalho e envolveu as empresas Cosipa, A Tribuna, Governo do Estado (Dersa), USP, Associação dos Engenheiros de Santos, Prefeitura de Santos e muitos outros. (MOTA, 2011)

Há outras esculturas espalhadas pela cidade: “Cuore” (2005), uma homenagem à Paróquia Coração de Maria e “O Pneu Furou” (2006), na orla da praia (ciclovía); foram realizadas por meio da Lei Rouanet. “Monumento 10 km Tribuna FM” (2006) feita na vigésima primeira edição da prova, como uma homenagem da cidade de Santos aos milhares de atletas que fizeram deste evento uma referência internacional no pedestrianismo.

Na Itália, Mota possui outras duas obras: “O Vento”, instalada nos jardins da Italdesign, do estilista Giorgetto Giugiaro, e a outra, “O Pneu Furou”, a original da que temos aqui na ciclovía, está no Museo di Arte Contemporanea di Maglione. (MOTA, 2014)

As experiências adquiridas na Itália deram ao artista condições de atuar em várias áreas. Estudou várias técnicas e trabalhou muito em parceria com outros artistas. E desta forma, Mota tornou-se monitor de alunos em uma fundação de arte em Vèrres, no Vale D’Aosta, no norte da Itália. Atuou como cenógrafo na Escola de Samba União Imperial, aqui em Santos e em outra, na cidade de Torino, Itália, com um grande cenário dentro do museu de brinquedos de Torino. (MOTA, 2014)

10.3.1.5 Nice Lopes⁸ (1970)

Ilustradora, artista plástica e publicitária, nascida em Santos, em 19 de setembro de 1970. Morou em Cubatão até os 20 e poucos anos e anos mais tarde, retornou a sua cidade natal e construiu seu espaço nas artes da Baixada Santista.

Suas influências mais marcantes de sua vida foram Edgar Allan Poe (1809-1849) e Tim Burton (1958). Aos 10 anos, teve a oportunidade de ler a biografia de Poe, pois seu pai que havia recém-adquirido uma dessas enciclopédias vendidas de porta em porta. (LOPES, 2014)

Ao ler a história de vida de Poe, Nice deparou-se com um homem melancólico, especial e incompreendido, como ela se sentia naquela tenra idade, e isso a deixou profundamente impressionada. Mas, somente na adolescência, ela reencontra Poe, por meio de uma dedicada professora de inglês que trazia para a sala de aula fitas com contos como "The Black Cat", "The Cask of Amontillado", "The Mask of the Red Death", narrados por Vincent Price. (LOPES, 2014)

Nesta mesma época, assistiu ao filme "Edward – Mãos de Tesoura" (1990), e assim teve seu primeiro contato com a obra de Tim Burton. Guardava tudo, toda a influência, com vergonha de mostrar seu lado melancólico, o lirismo, a fantasia, parecendo ocultar este aspecto até de si própria. (LOPES, 2014)

A artista possui ilustrações publicadas na *Revista Claudia*, da Editora Abril, em dois grandes livros de ilustração: *Illustration Now! 2* e *Illustration Now Portraits*, ambos da Editora Taschen, e no jornal nova-iorquino *The Wall Street Journal* e, e desenhou estampas para a grife infanto-juvenil *Bicho Comeu*. Já ilustrou livros infanto-juvenis como "As aventuras de Firmina Dalva e seus amigos", de Érika Freire, e "A Nuvem Vermelha", de Mô Amorim entre outros. (LOPES, 2013)

Nice Lopes intitula seu último projeto com o termo "Bem-vindo ao meu novo-velho mundo", a tradução da tentativa de esconder quem realmente é. Explicando que o "novo" é para quem ainda não conhece seu lado "dark side" e "velho" por que ele sempre esteve presente. (LOPES, 2014)

Seu ultimo projeto foi o livro de sua autoria e ilustração "Sebastião", lançado em 2017.

⁸ Foram utilizados como fonte de pesquisa os sites: <http://www.cubatiao.sp.gov.br/noticia/7690-artista-cubatense-nice-lopes-expoe-suas-ilustracoes-ate-outubro/> e <http://www.nicelopes.com/sobre-mim>.

Está prestes a reinaugurar, em abril de 2018, o seu espaço ateliê “La Casita”, em conjunto com seu marido, o artista plástico Gabriel Montenegro, situada em Santos. A artista declara que além de contar com exposições de sua autoria e itinerantes, o espaço também oferecerá cursos e oficinas de desenho e ilustração, assim como venda de suas ilustrações em objetos e livros, porém acredita que com o novo espaço virão parcerias novas.

10.3.1.6 Leandro Shesko⁹ (1985)

Ressaltando também na atualidade o artista/designer e grafiteiro Leandro Shesko (1985), que possui obras espalhadas a céu aberto pela cidade. Nascido e criado em Santos, no litoral de São Paulo, abarcou-se na arte urbana na década de 90. O desenho o acompanha desde a infância, influenciado por histórias em quadrinhos, desenhos animados e vídeo game. Conduziu naturalmente sua criatividade para o grafite, estilizando letras com desenhos. Através de seu contato com o design gráfico e a ilustração, desenvolveu uma linguagem característica em suas criações. (SHESKO, 2018)

"A arte urbana surgiu naturalmente na junção entre a minha ligação com o desenho, que trago desde a infância, o contato com as ruas através do skate, a rebeldia de adolescente e a posterior paixão pela técnica." (SHESKO, 2015)

O trabalho mais reconhecido do artista foi realizado em algumas lixeiras de um restaurante de Santos, que estampam as imagens de um porco e de um sapo comendo uma mosca. Esclarece o artista:

Aquilo não foi bem uma iniciativa minha, mas um convite de um cliente. Por mim, vários locais seriam cobertos de arte, porém é muita burocracia para autorização e pouco apoio na realização. Não é todo mundo que ousa aderindo a uma arte desse tipo. Geralmente as pessoas gostam do resultado. (SHESKO, 2015)

Com seu trabalho amplamente reconhecido na região da Baixada Santista, o artista espalhou suas obras em vários estados brasileiros como Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e na Europa em países como a Itália, Alemanha e Bélgica. (SHESKO, 2018)

⁹ Foi utilizado como fonte de pesquisa os sites: <https://www.ideafixa.com/post/neo-renascimento-um-despertar-urbano>; <https://www.leandroshesko.com/about> e <http://www.santos.sp.gov.br/?q=content/mureta-de-shesko-explora-grafite-e-quadrinhos>

Tratando diretamente com clientes e também em parceria com outros artistas, junto a estúdios de arquitetura, agências de publicidade, produtoras e projetos culturais, desenvolve trabalhos corporativos e residenciais, atuando eventualmente como arte-educador. Transpôs naturalmente toda sua criatividade para o grafite, criou uma linguagem única e característica nas suas pinturas. Juntamente com a artista Andressa Sirius, forma o duo LA. (SHESKO, 2018)

Em 2015, Shesko vira notícia, por conta de seus trabalhos, ao colorir os ambientes cinzas do município. Chama a atenção de moradores e internautas pelas redes sociais com o seu trabalho artístico nas lixeiras e em muros da cidade, distribuídos em vários bairros, obras que viraram atração.

Sua ultima produção na cidade constituiu na participação no projeto Muretas na Cidade, customizando uma das muretas, que ficou exposta nos jardins da praia e virou mais uma atração na orla. (SHESKO, 2016)

O artista participou da primeira e da segunda edição do projeto citado, que foi sucesso no ano de 2015 e 2016, sendo o único artista a participar das duas edições. O projeto, idealizado pelo designer e cenógrafo Mauriomar Cid (1960), contou com grandes apoios institucionais e parcerias como a Setur (Secretaria de Turismo), restaurante Hiná Fish e Lounge e da Cervejaria Burgman. (SHESKO, 2016)

O artista mostra sua técnica e sensibilidade ao customizar uma destas esculturas e comenta que “*a mureta é igualzinha ao símbolo do Lanterna Verde, um super-herói das histórias em quadrinhos*”, mostrando-se orgulhoso e feliz por conseguir imprimir, as particularidades do grafite e HQ de que traz como referências de sua infância e a intitula de *Bandido da Lanterna Verde*, na peça exposta no jardim da praia. (SHESKO, 2016)

Em 2016, participa da Residência Artística Espírito Mundo/Le Parallele em Brussels na Bélgica e também da Residência Artística Espírito Mundo em Salerno na Itália. No ano de 2017, participa do “Festival Concreto” em Fortaleza – CE/Brasil, e realiza o Mural da Educação na cidade de Praia Grande - SP / Brasil).

Iniciou, em 2018, o projeto “Universo Paralelo” na cidade de Ituberá - BA / Brasil, e segue com novos projetos e parcerias.

10.3.4 Planejamento

UNIDADES DE ENSINO	MÊS
<p>1 Sensibilizar quanto à Contextualização das linguagens da Arte, a criatividade e a reconhecer as práticas que se aproximem da realidade, do perfil e gostos dos alunos da EJA.</p> <p>Diversificar Práticas Docentes no âmbito de ampliar o repertório do aluno quanto aos Elementos Básicos das artes visuais: Classificação das cores. Primárias e secundárias. Classificação das linhas e formas. Texturas.</p> <p>OBS.: É interessante nas aulas com cores, o aluno ir se descobrindo por meio de seus traços, sem referências visuais.</p>	<p>Fevereiro Março</p>
<p>2 Roda de conversa sobre a Baixada Santista, a visão dos alunos sobre a Arte no seu cotidiano e do que mais gostam ou se identificam na cidade. Este é o momento de iniciar a interdisciplinaridade, pois além de trabalhar com a fala dos alunos, poderá interagir com outras disciplinas, quanto ao fator histórico, interpretação do Hino Santos Poema.</p> <p>Desenvolvimento do processo criativo por meio de ilustração do Hino da cidade. (Sugestão de técnica: Recorte e colagem)</p>	<p>Março</p>
<p>3 Explorar o conceito com imagens conforme a Proposta Triangular (História da Arte, Fruição e o Fazer Artístico) e como sugestão de prática de leitura com as imagens utilizar a abordagem de Michael Parsons e no fazer artístico a Releitura de Obras conforme as autores Buoro e Pillar instruem. Explanar as inspirações e referências, assim como as biografias dos artistas que serão trabalhados em cada ciclo.</p>	<p>Abril</p>
<p>4 Construção da Identidade artística do aluno - Produção das biografias (escrita – pode ser interdisciplinar com a professora de português) e autorretrato dos alunos (técnica a escolha deles).</p>	<p>Maio</p>
<p>5 Vivenciando a Arte na cidade, planejar uma visita em uma exposição de Arte nos Museus da cidade. (Pinacoteca, Museu do Café, entre outros)</p> <p>Organização para Mostra Cultural.</p>	<p>Junho</p>
<p>6 Mostra Cultural da EJA “Releituras da vida”</p>	<p>Julho</p>

3.5 Plano de Ação

Sugere ideias que possam auxiliar o professor de arte nas práticas em sala de aula, no percurso de tornar o aluno mais criativo na vida escolar e identificar a arte em seu cotidiano.

A proposta de interação entre professor/aluno traz a finalidade de desenvolver um olhar mais criativo, para propiciar o contato com a arte de forma prazerosa e marcante na vida deste aluno. Assim, buscar histórias de sucesso junto aos artistas representantes da Baixada Santista é uma estratégia para que o professor consiga desenvolver uma troca, ou seja, uma relação interdisciplinar com este aluno, possibilitando sua vivência tanto em relação à arte que o cerca, quanto à realidade vivida pelo artista.

10.3.5.1 Etapas desenvolvidas por Bimestre

10.3.5.1.1 – 1º Bimestre/ 1º Semestre

CONTEÚDOS E CLASSIFICAÇÃO DOS CICLOS					
Ciclo I	Ciclo II T1	Ciclo II T2	Ciclo II T3	Ciclo II T4	Ciclos I e II
1º Bimestre/ 1º Semestre					
Mês	Conteúdo				Tempo/ aulas Ciclos
Fevereiro	Ementa: O professor sensibiliza o aluno quanto à importância da Contextualização das linguagens que direcionam o componente de Arte, revela a importância da arte no cotidiano e assim reconhece o perfil da turma, assim como seus gostos e identifica Práticas Docentes que se aproximem da realidade desses alunos. Os elementos básicos das artes visuais serão apresentados e assim se iniciará o convívio visual com as artes na vida escolar do aluno e terá contato com termos artísticos como Desenho Figurativo, Abstrato, Produção artística, Rascunhos, classificação das cores, entre outros.				
	* Ambientação, apresentação da pesquisa quanto às propostas que serão desenvolvidas. Dinâmicas com técnicas de desenho em grupo.				1 aula
	* Contextualização das linguagens da Arte.				1 aula
	* Explicar o conceito Figurativo.				1 aula

	<p>* Elementos básicos das artes visuais: Classificação das cores (cores primárias e secundárias/ quentes e frias). Propor um desenho figurativo.</p> <p>Dicas: Somente a partir das cores secundárias, sugerir temáticas (caso o aluno possua bloqueio em criar), deixar sempre o aluno livre em sua produção.</p> <p>Obs.: Na produção com as cores, deixar o aluno explorar os diversos materiais (lápis de cor, tintas, giz de cera), assim ele vai conhecendo as misturas e o material com que mais se identifica.</p>	4 aulas
Março	<p>Ementa: Neste momento o professor reconhece a bagagem artística trazida por seus alunos, pois os mesmos irão explanar todo seu conhecimento artístico sobre a Baixada Santista e conhecer o Hino Poema de Santos; e assim o conceito de inspirações irá conduzir uma ilustração feita por eles, com recorte e colagem (revistas, jornais, impressos). E também iniciam contato com o termo <i>abstração</i>, conhecendo artistas que foram consagrados na utilização da prática, por meio das linhas e formas.</p>	
	<p>* Roda de conversa sobre a Baixada Santista, a visão dos alunos sobre a cidade de Santos, o que conhecem e do que mais gostam da cidade.</p> <p>* Desenvolvimento do processo criativo por meio do hino da cidade “Santos Poema”. Biografia dos autores. Roda de conversa para entender as inspirações para o processo criativo.</p> <p>Mostrar, se possível, o vídeo sobre o hino, realizado pela prefeitura, em que mostra as belezas da cidade.</p> <p>* Propor uma ilustração do hino, distribuir cópias impressas do hino para os alunos e promover a escuta sonora. Deixá-los livres para escolher o material para desenho, recorte e colagem. Separar a ilustração por estrofes, propor uma produção em grupo para compor o livro de ilustrações.</p>	4 a 6 aulas
	<p>* Explicar o conceito de <i>Releitura de Obras</i>. Se possível, pegar inspirações e referências dos artistas que serão trabalhados.</p> <p>* Elementos básicos das artes visuais: classificação das linhas, formas geométricas e orgânicas.</p> <p>Propor dois desenhos abstratos: um com caneta esferográfica e lápis de cor, e outro com recorte e colagem. Artistas sugeridos: Mondrian; Kandinsky e Matisse.</p>	2 a 4 aulas

ABRIL	<p>Ementa: Neste momento, inicia-se a apresentação da biografia e contato com as obras dos artistas que fizeram e/ou fazem parte da história da Baixada Santista, com sugestão de atividade com releitura de obras como auxiliar no desenvolvimento do processo criativo.</p>	
	<p>Relembrar o conceito de <i>Releitura de Obras</i>, se possível, utilizar as obras que serão guias para inspirações e referências quanto à técnica utilizada pelo artista. Foram definidos diferentes artistas para cada CICLO, conforme técnica destinada a cada Termo.</p>	1 aula
	<p>Biografia e obras de Alfredo Volpi - CICLO I T1/T2</p> <p>Explicar o conceito de arte abstrata e figurativa por meio das obras do artista, explorando o universo de suas obras com bandeiras e fachadas.</p>	4 a 6 aulas
	<p>Biografia e obras de Benedito Calixto CICLO I T3/T4</p> <p>Desenvolver a releitura de obras com a técnica utilizada pelo artista, na qual ele foi precursor aqui no Brasil ao utilizar a fotografia como suporte para observar e desenvolver suas pinturas. Os alunos irão escolher locais favoritos na cidade e, assim, tirar uma foto e fazer um desenho com a técnica e materiais a sua escolha.</p>	4 a 6 aulas
	<p>Biografia e obras de Mário Gruber – CICLO II – T1</p> <p>Apresentar a técnica da gravura, por meio das obras do artista. Percorrer os recursos e os processos criativos do artista. Utilizar materiais alternativos na produção com alunos. Exemplo: prato de isopor.</p>	4 a 6 aulas
<p>Biografia e obras de Rica Mota – CICLO T2</p> <p>Desenvolver o entendimento do conceito tridimensional. Propor aos alunos a releitura de uma das esculturas do artista que estão espalhadas pela cidade. Confeção com papelão, recorte, colagem, pintura, trabalhando com o a tridimensionalidade.</p>	4 a 6 aulas	

	<p align="center">Biografia e obras de Nice Lopes – CICLO II T4</p> <p>Analisar o imaginário apresentado pela artista na criação de seus personagens. Produzir um personagem, criando uma breve história sobre dele (por meio de maquete, HQ ou teatro de fantoches).</p>	4 a 6 aulas
	<p align="center">Biografia e obras de Leandro Shesko – CICLO II T4</p> <p>Produzir painéis com papel craft ou cartolina, por meio de estêncil e tinta (aplicação com rolo de espuma ou spray). Com a temática da Baixada Santista, os alunos irão definir o que eles acham que representa a cidade de Santos e, após isso, estilizar a forma para aplicação do estêncil.</p>	4 a 6 aulas

10.3.5.1.2 – 2º Bimestre/ 1º Semestre

Ciclo I	Ciclo II T1	Ciclo II T2	Ciclo II T3	Ciclo II T4	Ciclos I e II
2º Bimestre/ 1º Semestre					
MAIO	<p>Ementa: Criação da autobiografia e autorretrato dos alunos, com a técnica escolhida por ele, revelando-o como parte integrante da unidade escolar e da comunidade. Possibilitar a identificação do aluno como criador de sua própria Arte e de sua própria história.</p>				
	<p>Término das produções em Releitura caso seja necessário</p>				2 aulas
	<p>Produção das biografias / autorretrato dos alunos.</p> <p>Neste momento, poderá ser desenvolvida uma produção interdisciplinar, com o auxílio da professora de português, para a escrita da biografia/história de vida dos alunos.</p> <p>Produção dos autorretratos será desenvolvida por meio de fotografia fornecida pelo aluno. O professor de arte irá tirar uma cópia da foto em formato A4, e com ela, o aluno irá definir como será sua produção. Dica: Poderá ser por recorte e colagem; pintura com tinta guache. O aluno irá definir a técnica com que mais se identificou.</p>				6 a 8 aulas

JUNHO	Ementa: Promover aos alunos a vivência artística no museu de forma, para que o mesmo tenha contato direto com outras obras de arte. Terá como objetivo o entendimento da questão da disposição delas e a organização de um museu, possibilitando a identificação do aluno como produtor/mediador da arte, tendo o professor como curador, na Mostra Cultural realizada na escola.	
	Planejar uma visitação à Pinacoteca/ Museu do Café ou Sesc	2 aulas
	Para que os alunos tenham contato com obras de outros artistas e conheçam a organização de uma exposição de arte.	
	Organização para Mostra Cultural	2 aulas
	Explicar para os alunos como é realizada uma exposição. Solicitar auxílio da professora de informática para acessar museu virtual, para que eles possam ter a visão da disposição das obras e suas referências.	
	Confecção das molduras para as produções, desde o livro de ilustração do Hino Santos Poema, as releituras de obras e o autorretrato dos alunos, assim como confecção das etiquetas com dados sobre a produção.	4 aulas
	A cada aula, organizar moldura e etiqueta das três produções.	
JULHO	Ementa: Com o intuito de troca de experiências a abordagem propõe, ao fim do bimestre/semestre, a implantação da Mostra Artística e Cultural com alunos da EJA, na unidade de ensino; e assim o debate com as apresentações dos resultados obtidos durante o semestre.	
	Término da confecção das molduras e ajustes finais para montagem da exposição.	2 aulas
	Mostra Cultural da EJA - “Releituras da vida”	2 aulas
	Organização e exposição na unidade escolar.	
	Caso os alunos e o professor queiram, poderá ser promovida a noite de autógrafos, com as produções realizadas pelos alunos durante o semestre.	

Assim, o projeto poderá permear tanto no CICLO I quanto no CICLO II, até porque abrangerá uma área na qual, ambos os ciclos estarão aptos a desenvolverem sua capacidade criativa. Para isso, será necessário que o professor utilize uma técnica específica a cada CICLO, como seguem as sugestões. Podendo ser iniciado como foi sugerido no primeiro semestre ou no segundo semestre.

10.4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES

10.4.1 Sensibilização e Contextualização sobre Arte

Antes de apresentar as linguagens artísticas existentes, questionar sobre “O que é Arte?” e anotar na lousa o que os alunos entendem de Arte, ou do que gostam. Faça placas que identifiquem as linguagens para no final organizar com eles (ARTES VISUAIS/ DANÇA/ MÚSICA/ TEATRO), baseado sobre o que eles falaram. Com cuidado, introduzir o que passou despercebido por eles, sempre valorizando a participação. Não deixe nenhuma resposta de lado, tente agregar todas.

Caso os alunos fiquem com vergonha de responder, por medo de achar que não sabem ou não conhecem, pergunte o que eles acham que seja arte. Não os deixe usar as mesmas palavras, pois eles participam mais quando são desafiados.

Conforme o retorno dos alunos, organize as respostas obtidas, separando-as de acordo com as linguagens que representam. Deixe de forma clara para que os alunos possam identificar. Faça placas com os nomes das linguagens e, ao final de suas respostas, organize as placas com eles (ARTES VISUAIS/ DANÇA/ MÚSICA/ TEATRO). Fale da sua formação, em qual linguagem se encaixa. Este é um ótimo momento para se apresentar.

10.4.2 – ELEMENTOS BÁSICOS DAS ARTES VISUAIS

Nas aulas, serão propostas abordagens com base nos elementos básicos da Arte (cor, ponto, linha e forma, Abstração e do Figurativo). Porém, antes de iniciar, o professor deve explicar ao aluno a diferença entre o conceito figurativo e abstrato nas artes visuais. Assim, você dará autonomia ao aluno e ocasionará a criatividade na sua vida, definindo a sua identidade a partir das escolhas feitas.

10.4.2.1 Cores

Explicar a classificação das cores conforme segue: primárias e secundárias; cores quentes e frias; cores complementares.

Cores primárias - Na natureza, identificamos: vermelho, amarelo e azul. Estas cores constituem a base para a mistura das demais cores. (CORES PRIMÁRIAS, 2018)

Na apresentação das cores primárias, deixar o aluno experimentar o lápis de cor.

Cores secundárias – Entender a necessidade da mistura para a existência da cor secundária: verde, laranja e roxo. Fazer a experimentação com a mistura de tinta guache para a obtenção dos resultados esperados.

Neste momento da atividade, não serão apresentadas obras de arte, apenas a identificação das cores para um melhor entendimento dos alunos. Suas produções serão pessoais, sem interferências com imagens.

Cores quentes e frias – (Frias: verde, azul e roxo; Quentes: amarelo, laranja e vermelho)

Nesta ocasião, trabalhar a sensação que cada cor provoca, associando com elementos naturais e teorias sobre as cores.

Cores complementares – (Pares complementares: amarelo-roxo; vermelho-verde; laranja-azul)

Fazer o aluno entender o conceito complementar nas cores é essencial para que ele perceba as combinações e contrastes existentes nas cores. Dica de material para essa prática giz de cera.

10.4.2.2 Arte abstrata e figurativa

Deixar claro para o aluno o conceito de arte abstrata e figurativa. Neste ponto, inicia-se a apresentação das formas geométricas, orgânicas e do uso das linhas. Deixe o aluno ainda livre para fazer sua própria criação. O professor irá somente apresentar as formas e as linhas, de maneira que o aluno tenha o entendimento e saiba diferenciar o figurativo do abstrato.

A figuração já é a primeira forma de desenho que os alunos conhecem, então no primeiro contato, deixe que fiquem livres para desenhar. Aos poucos, vá inserindo temas e, ao fim da atividade, utilize artistas para falar da figuração. Para isso, escolha artistas consagrados que eles possam identificar no noticiário de televisão, por exemplo, ou seja, artistas que façam sentido quando relacionados a sua história para o mundo, tais como: Anita Malfati (1889-1964); Tarsila do Amaral

(1886-1973); Lásar Segall (1891-1957); Van Gogh (1853-1890), Leonardo Da Vinci (1452-1519); Paul Cézanne (1839-1906); George Seurat (1859-1891), entre outros.

As imagens propostas nesta fase para que o aluno tenha a compreensão da abstração, poderão ser obras de abstração geométrica e formas orgânicas. Segue lista com alguns artistas que podem ser trabalhados:

Alfredo Volpi (1896-1988); Piet Mondrian (1872-1944); Wassily Kandinsky (1866-1944) e Henri Matisse (1869-1954), entre outros.

As atividades propostas poderão ser realizadas por meio de pinturas com caneta hidrográfica, lápis de cor, giz de cera, tintas e ou recorte e colagem. Conforme as propostas dos artistas apresentados, escolher o material que mais se aproxime de suas técnicas.

10.4.3 Ilustração - Hino “Santos Poema”

Desenvolver a interdisciplinaridade com a disciplina de português, para que os alunos consigam entender e interpretar o texto. Após a leitura e interpretação, propor a ilustração com materiais à escolha dos alunos, para que ao fim produzam um livro com ilustrações sobre a cidade de Santos, baseadas no hino.

Passe para eles o vídeo “Conheça o Hino Oficial de Santos”, pois assim, além da escuta sonora, também terão contato com as imagens que representam cada estrofe do hino.

Na hora da confecção, deixe que eles escolham entre as técnicas que desejam usar, visto que assim saberá com qual eles mais se identificam (desenho/pintura, recorte e colagem), em grupo ou individual. Caso, a maioria escolha fazer a atividade em grupo, a dica é separar as estrofes por grupos. Se a escolha for pelo trabalho individual, o aluno deve ilustrar segundo a visão geral.

Hino da Cidade de Santos

Lei N.º 2.608 de 30 de dezembro de 2008 - Dispõe sobre a oficialização da canção denominada “Santos Poema”, de autoria de Antônio Bruno Zwarg e Ernesto Zwarg, como hino oficial da cidade de Santos, e dá outras providências.

Vídeo: Conheça o Hino Oficial de Santos. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=DzJtAWaxI9Q>.

Santos Poema - Antônio Bruno Zwarg e Ernesto Zwarg

Santos Poema, jardins pela praia
Cidade e porto de mar

Tens a magia de barcos estranhos
Na barra esperando adentrar

Morros, varandas alegres
Suspensas no arvoredado

Santos das ruas antigas
À beira do cais que escondem segredos

Tuas paineiras floridas
Salgueiros que choram
Nos velhos canais

Santos, cuidado menina
As tuas belezas
Não percas jamais

Os flamboians florescentes
Palmeiras imperiais

Ilha Urubuqueçaba
O verde reduto
Nas ondas do mar

Oh! Santos,
És linda demais!!

10.4.4 Leitura e releitura de obras

Para a produção nas aulas de arte, a Proposta Triangular traz processos para o uso de imagens, delineadas de forma flexível. Evidencia-se então que a abordagem trata-se de uma proposta, baseada em três pilares: a história da arte, leitura da obra e o fazer artístico. (BARBOSA, 1998 apud RANGEL, 2012)

Ao solicitar ao aluno uma reflexão sobre a imagem que está analisando, faz-se com que ocorra uma espécie de viagem no tempo. Isso acontece devido ao fato de que quando se traça um paralelo entre seu cotidiano e a época em que a obra foi idealizada, o aluno coloca-se à frente de uma viagem sobre a história. A análise de um paralelo extremo, comparado com a realidade atual, transforma o aluno em um observador. Isso demonstra a importância de não só se observar as obras de arte, mas também de se fazer a leitura de imagens do mundo atual, tornando o indivíduo mais crítico em relação às imagens encontradas no seu contexto cotidiano.

É importante deixar claro no primeiro contato do aluno com as criações artísticas, o conceito de releitura de obras, pois quando o mesmo tiver contato com composições criativas nas demais aulas, já ficará claro o porquê da utilização das imagens.

Sobre a Releitura, Pillar (2014) afirma que há transformações, criação com base em um determinado referencial, num contexto visual, podendo estar implícito ou explícito, na sua obra final, qual foi o seu intuito principal, a criação e não uma simples reprodução de imagem.

Pillar (2014) afirma que, antes da prática de releitura, pode-se visualizar na leitura um processo de aquisição de conhecimentos por meio da percepção, interpretação de signos apreendidos na imagem. Entretanto, destaca-se que a leitura de imagens não é interpretada como uma prática rígida e inflexível, sendo uma decodificação correta e inflexível, em que se identifica uma construção de conhecimentos.

Para as aulas, com o uso de imagens de obras de Arte, será utilizada a abordagem sugerida por Michael Parsons, na qual explicou sua técnica de leitura de imagens com base em entrevistas para indivíduos de diferentes faixas etárias e diversificados conhecimentos artísticos. O teórico apresenta uma proposta contendo cinco estágios para o desenvolvimento do conceito de estética, acreditando que ao conhecer os estágios, o docente poderá auxiliar melhor seus alunos no momento da

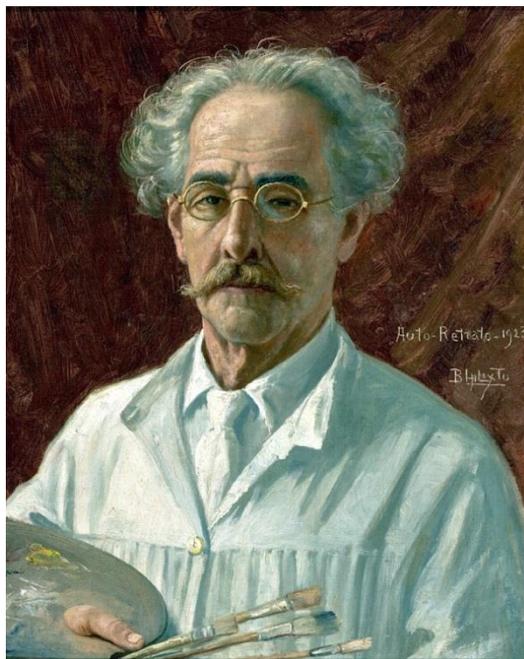
leitura. São eles: Primeiro Estágio – Favoritismo; Segundo Estágio – Beleza e Realismo; Terceiro Estágio – Expressão; Quarto Estágio – Estilo e Forma e Quinto Estágio – Autonomia. Conforme instruções no quadro seguinte.

Método leitura de imagem Michael Parsons	
Estágios	Desenvolvimento
Primeiro estágio - Favoritismo	Neste estágio a escolha acontece por meio do interesse em algum aspecto ou detalhe, não relacionado aos elementos da obra, mas sim com base nos elementos que se reconhece.
Segundo estágio – Beleza e realismo	Neste estágio, o aluno relaciona todas as partes e, às vezes, elabora até uma história para explicar a obra. O importante neste estágio é reconhecer o assunto, o conceito de beleza e realismo.
Terceiro estágio – Expressão	A beleza, o realismo ou a técnica perdem a importância para a ideia ou o sentimento, pois agora o que mais importa para a compreensão da obra é a intenção do artista, o que ele sentiu.
Quarto estágio – Estilo e forma	Interesse pelo estilo e organização da obra, suas características formais e a relação com a expressão pretendida.
Quinto estágio – Autonomia	Observação da obra em seu contexto social e estilístico, tentando apreender as orientações que traz para a sua experiência.

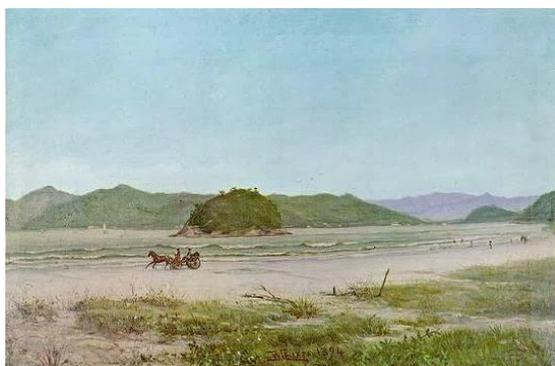
Quadro elaborado por SOUZA (2017) – Fonte: (IAVELBERG; ARSLAN, 2007)

10.4.5 Sugestões de obras de artistas da Baixada Santista

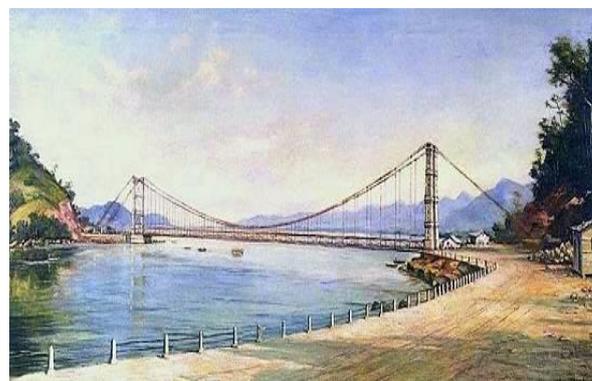
10.4.5.1 Obras figurativas – BENEDITO CALIXTO



Autorretrato Benedito Calixto (pintura em tela - 1913) (Foto: Reprodução/TV Tribuna)



Benedito Calixto
Praia José Menino e Ilha Urubuqueçaba
(pintura em tela - 1894)
Imagem: Denise Gomes D'Oliveira Ludwig



Benedito Calixto - Ponte Pênsil
(pintura em tela - 1914)
Imagem: Denise Gomes D'Oliveira Ludwig

10.4.5.2 Obras para trabalhar as formas abstratas – ALFREDO VOLPI



Alfredo Volpi (foto: Avani Stein/Folhapress)



Alfredo Volpi - Mastros Composição
Cinética
(pintura em Têmpera - 1970)
Reprodução fotográfica: autoria
desconhecida



Alfredo Volpi – Bandeirinhas
(pintura em têmpera – 1970)
Reprodução fotográfica: Romulo Fialdini

10.4.5.3 Obras para trabalhar gravura – Mário Gruber

Sugestão de vídeo: Arte - Mário Gruber.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fgUMc8luLKw>

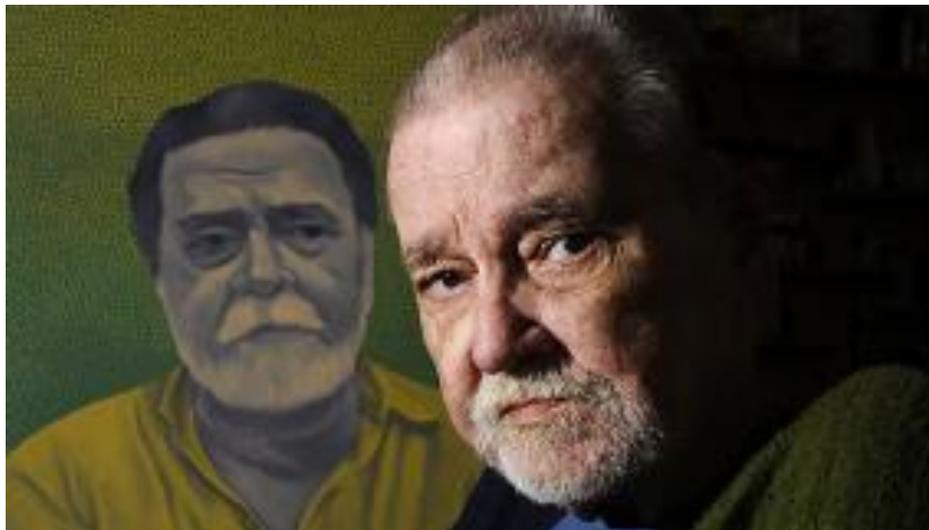
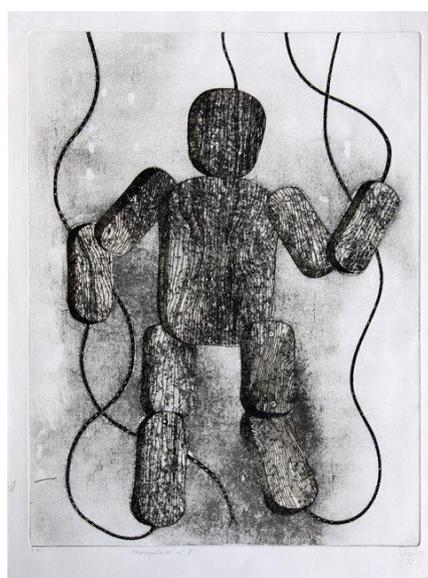


Foto do artista Mário Gruber (2013) Imagem: Emanuel von Lauenstein Massaran



Mário Gruber
(1974 - gravura em metal) Sem título
(Reprodução fotográfica: João L. Musa/ Itaú Cultural)



Manipulado nº1 - placa de zinco
45x60cm (1972)
Imagem: Mário Gruber/ internet

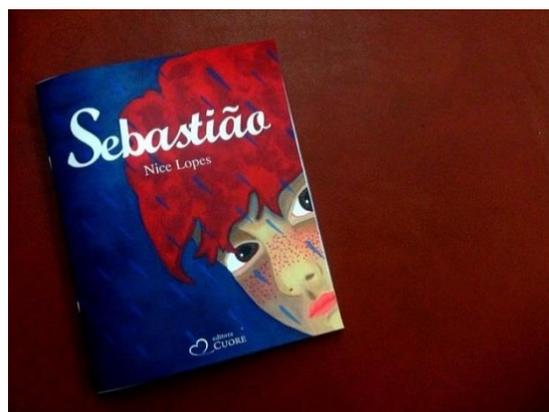
10.4.5.4 Obras para trabalhar ilustração/ criação de personagens - Nice Lopes



Nice Lopes (imagem da internet)



Desfile de roupas da Marca de roupas infantil Bicho Comeu, com estampas de Nice Lopes (2013) (Imagem da internet)



Livro Lançado em 2017 – Escrito e ilustrado pela autora. (Imagem da internet)

10.4.5.5 Obras para auxiliar o tema mural/grafite – Shesko



Leandro Shesko (2016). Projeto Muretas (Imagem da internet)



Grafite de Leandro Shesko para o 13º Festival Curta Santos (2015)
Imagem: Leandro Shesko



Lixeiras na frente de restaurante em Santos (2015)
Imagem: Leandro Shesko

10.4.5.6 Obras para auxiliar técnica escultura – Rica



Rica Mota e a escultura “Pneu furou” (2006) - Imagem: Enfoque Jornal e Editora Ltda.



Rica Mota - Escultura em ferro “O Peixe” (1999) Imagem: Anderson Bianchi



Rica Mota “Cuore” (2005)
Imagem: Carlos Pimentel Mendes

10.4.6 Atividade com autorretrato

Neste momento, o aluno será o objeto de seu trabalho, pois escreverá sua autobiografia e o professor de arte, caso queira, poderá desenvolver o tema interdisciplinar com o professor de português, pois o mesmo irá explicar para o aluno

quais os caminhos possíveis para escrever sua autobiografia e fazer as devidas correções.

Na produção do autorretrato, a criatividade irá aflorar, pois o professor disponibilizará para o aluno sua imagem impressa em tamanho A4. O aluno contará com diversos materiais para auxiliar sua produção como: transferências, pinturas, colagens, entre outros. A princípio, a imagem será impressa em preto e branco e o aluno escolherá a técnica com a qual melhor se identifica para fazer sua produção.

Desta forma, o indivíduo já terá autonomia sobre os materiais favoritos, terá conhecido autorretratos de vários artistas da Baixada Santista. Assim, irá definir os materiais que utilizará em seu trabalho, demonstrando sua identidade artística, pois todo artista possui suas próprias características e particularidades reveladas em suas produções.

10.4.7 – Mostra Cultural “Releituras da Vida”

O aluno irá fazer parte da preparação da mostra cultural, criando as molduras de suas obras, organizando e etiquetando os dados como: nome da obra, artista e o ano que foi produzida.

Haverá a definição do local da mostra na unidade escolar, assim como a organização e arrumação do espaço. Propondo também uma exposição aberta ao público.

10.5 REFERÊNCIAS

ALFREDO Volpi. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1610/alfredo-volpi>>. Acesso em: 23 de Jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Almanaque Santista, um boletim de curiosidades do Instituto Histórico e Geográfico de Santos. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/lendas/h031811c.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. 2018.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT)**. Educação e Pesquisa, 2015, Vol.41 n.3, p. 679-694. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-s1517-97022015051839.pdf>. Acesso em: 20 de Ago. 2017.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte. 1998.

_____, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BENEDITO Calixto. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8777/benedito-calixto>>. Acesso em: 20 de Jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

BENEDITO CALIXTO in: Secretaria de Comunicação Social de Itanhaém, 2013. Disponível em: http://www.itanhaem.sp.gov.br/noticias/2013/outubro/Benedito_Calixto_um_dos_pintores_brasileiros_itanhaenses_nascia_ha_160_anos.html. Acesso em: 10 de Jan. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**/Secretaria de Educação Fundamental, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de Jovens e Adultos a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf. Acesso em 01/10/2017

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. 2ª ed. – São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2003.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos;46)

CORES Primárias. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo90/cores-primarias>>. Acesso em: 27 de Fev. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

DELALIBERA, Aline Martinez. **O Ensino de Arte Contemporânea na Educação de Jovens e Adultos: Panorama do ensino fundamental e médio no município de Franca/SP**. FRANCA : [s.n.], 2017. 98 p. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150743/delalibera_am_me_fran.pdf?sequence=3. Acesso em: 20 de Jan. de 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013. 13. Ed.. ver. e ampl. Vários autores. Fazenda (coordenadora)

FLEITH, Denise de Souza. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA,

Vera Lucia Trevisan. **Criatividade e aprendizagem – Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. Loyola, 2011, cap. 2, p. 33-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GRUBER, Mário. Entrevista concedida a Camila Maciel. Exposição com gravuras de Mário Gruber entra em cartaz em São Paulo. 2013. Edição: Lílian Beraldo. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/exposicao-com-gravuras-de-mario-gruber-entra-em-cartaz-em-sao-paulo>

GRUBER. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. **Mário Gruber**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10118/mario-gruber>>. Acesso em: 20 de Fev. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOPES. In: Prefeitura Municipal de Cubatão. **Artista cubatense Nice Lopes expõe suas ilustrações**. 2013. Disponível em: <http://www.cubatão.sp.gov.br/noticia/7690-artista-cubatense-nice-lobes-expoe-suas-ilustracoes-ate-outubro/>. Acesso em 07 de Fev. de 2018.

LOPES. In: Nice Lopes, **Bem-vindo ao meu "novo-velho" mundo!**, 2014. Disponível em: <http://www.nicelopes.com/sobre-mim>. Acesso em: 07 de Fev. de 2018.

MOTA, Rica. **Bate papo com Rica Mota**. Coluna Giro, Santos. 2014. Disponível em: <http://www.boqnews.com/author/denisecovas/>. Acesso em 21 de Jan. de 2018. Entrevista concedida a Denise Covas.

MOTA, Rica. **Rica Mota e um marco para Santos: a escultura o Peixe**. 2011. Disponível em: <https://www.juicysantos.com.br/cultura-e-eventos/arte/rica-mota-e-um-marco-para-santos-a-escultura-o-peixe/>. Entrevista concedida a Ludmilla Rossi. Acesso em 21 de Jan. de 2018.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 24ª ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PMS. **Lei orgânica do município de Santos**. 2017. Disponível em: <https://egov.santos.sp.gov.br/legis/> - Acessado em 20/08/2017.

PMS. **Plano municipal de educação do município de Santos**. 2015. Disponível em: <https://egov.santos.sp.gov.br/legis/> - Acessado em 20/08/2017.

PINACOTECA Benedicto Calixto (Santos, SP). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao283218/pinacoteca-benedicto-calixto-santos-sp>>. Acesso em: 27 de Jan. 2018. Verbetes da Enciclopédia.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RANGEL, Valeska Bernardo. **Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico**. Revista Nupeart - UDESC, 2012. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534>

SANTOS POEMA. **Conheça o Hino Oficial de Santos**. Prefeitura de Santos. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DzJtAWaxl9Q>. Acesso em: 20 DE Jan. 2018.

SANTOS POEMA. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/lei-ordinaria/2008/261/2608/lei-ordinaria-n-2608-2008-dispoe-sobre-a-oficializacao-da-cancao-denominada-santos-poema-de-autoria-de-antonio-bruno-zwarg-e-ernesto-zwarg-como-hino-oficial-da-cidade-de-santos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 de Jan. 2018.

SHESKO. In: LG RODRIGUES. **Artista cria 'monstros' e transforma a paisagem de ruas de Santos**, SP. 2015a. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2015/03/artista-cria-monstros-e-transforma-paisagem-de-ruas-de-santos-sp.html>. Acesso em: 25 de Fev. 2018.

SHESKO. In Secretaria de cultura. **Mureta de Shesko explora grafite e quadrinhos**. 2015b. Disponível em: <http://www.turismosantos.com.br/?q=pt-br/node/5726>. Acesso em: 25 de Fev. de 2018.

SHESKO, Leandro. Entrevista concedida a **Ideafixa**, 2016. Disponível em: <https://www.ideafixa.com/post/neo-renascimento-um-despertar-urbano>. Acesso em: 28 de Jan. 2018.

SHESKO, Leandro. In: Shesko, 2017. Disponível em: <https://www.leandroshesko.com/about>

TÊMPERA . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3846/tempera>>. Acesso em: 10 de Jan. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In: WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Org). **Criatividade e aprendizagem – Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. Loyola, 2011, cap. 1, p.11-32.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT)**. Educação e Pesquisa, 2015, Vol.41 n.3, p. 679-694. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-s1517-97022015051839.pdf>.

Acesso em: 20 de Ago. 2017.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. (Coleção de ideias em ação/ Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

AUGUSTO Rodrigues. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2466/augusto-rodrigues>>. Acesso em: 14 de Out. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte. 1998.

_____, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____, A. M.; CUNHA, F.P. (org). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, A.M. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko. **(RES) significando imagens: práticas de leituras e releituras no ensino de arte**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/799/413>. Acesso em 01 de novembro de 2016.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edição 70, 2011.

BOAVENTURA, EM. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. **A educação brasileira no período joanino**. pp. 129-141. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-08.pdf>. Acesso em 01 de novembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 10 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**/Secretaria de Educação Fundamental, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de Jovens e Adultos a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf. Acesso em 01/10/2017

BRASIL. (PNE) **Plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. 2ª ed. – São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2003.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos;46)

CNE. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012. 260 p.

DELALIBERA, Aline Martinez. **O Ensino de Arte Contemporânea na Educação de Jovens e Adultos: Panorama do ensino fundamental e médio no município de Franca/SP**. FRANCA : [s.n.], 2017. 98 p. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150743/delalibera_am_me_fran.pdf?sequence=3. Acesso em: 20 de Jan. de 2017.

DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE Júnior, João Francisco. **Por que arte-educação?** 22ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Ágere).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013. 13. Ed.. ver. e ampl. Vários autores. Fazenda (coordenadora)

FERRAZ, M. H. C. T., FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLEITH, Denise de Souza. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Criatividade e aprendizagem – Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. Loyola, 2011, cap. 2, p. 33-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; Franco, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**. 3º. Ed. São Paulo: Loyola, 2015, cap. 2, p.65 -9.

GUIMARÃES, Leda. Processos de triangulação na trajetória docente: da educação artística à educação a distância. In: BARBOSA. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, cap. 9, p. 409-442.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACHADO, Regina Stela. **Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular**. In: BARBOSA. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, cap. 4, p. 65-79.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de professores para a educação de adultos no Brasil: da história à ação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, junho de 2010 - ISSN: 1676-2584. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf Acesso em: 20 de Jan. de 2017.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 24ª ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PMS. **Lei orgânica do município de Santos**. 2017. Disponível em: <https://egov.santos.sp.gov.br/legis/> - Acessado em 20/08/2017.

PMS. **Plano municipal de educação do município de Santos**. 2015. Disponível em: <https://egov.santos.sp.gov.br/legis/> - Acessado em 20/08/2017.

RANGEL, Valeska Bernardo. **Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico**. Revista Nupeart - UDESC, 2012. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534>. Acesso em: 08 de outubro de 2016.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 144 p. (Coleção Educação e Arte; v.2)

SANTAELLA, Lucia. **(Como eu ensino) Leitura de imagens**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Ed. Comemorativa, Ed. Autores Associados, 2008.

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In: WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Org). **Criatividade e aprendizagem – Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. Loyola, 2011, cap. 1, p.11-32.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

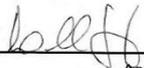
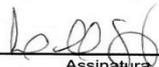
ANEXOS

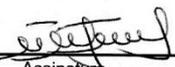
ANEXO A - Folha de rosto para pesquisas com seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Estou aqui pra aprender, desenhar é coisa de criança! Práticas docentes de arte na educação de jovens e adultos			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 56			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: ENSINO			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Luana Carramillo Going			
6. CPF: 770.042.488-87		7. Endereço (Rua, n.º): OSWALDO CRUZ 446 BOQUEIRAO 242 SANTOS SAO PAULO 11045100	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 13997066800	10. Outro Telefone:
		11. Email: luanagoing@gmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>21 / 06 / 2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES		13. CNPJ:	
		14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (13) 3226-3400		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Luana Carramillo Going</u>		CPF: <u>770 042 488 87</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>			
Data: <u>21 / 06 / 2017</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			

17. Nome: 6021 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA		18. Telefone: 31111818		19. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.					
Nome: <u>Mariiz Ildiz Trancoso</u>		CPF: <u>041 168 408 - 66</u>			
Cargo/Função: <u>Coordenadora de Farmácia</u>		Email: <u>teladetrancoso@santos.sp.gov.br</u>			
Data: <u>22 / 06 / 17</u>		 Assinatura			

ANEXO B – Folha de Aprovação

14/03/2018 Plataforma Brasil

Saúde

 print

CARLA BAZILIO DE SOUZA - A
Sua sessão »

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estou aqui pra aprender, desenhar é coisa de criança! Práticas docentes de arte na educação de jovens e adultos
Pesquisador Responsável: Luana Carramillo Going
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 70464017.0.0000.5509
Submetido em: 26/06/2017
Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAC

— DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Versão em Tramitação (E1) - Versão 2 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Emenda (E1) - Versão 2 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Currículo dos Assistentes ↳ Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> ↳ Comprovante de Recepção - Submissão ↳ Cronograma - Submissão 1 ↳ Folha de Rosto - Submissão 1 ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigação ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1 ↳ Projeto Completo 				

— LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
E1	Luana Carramillo Going	2			Em Edição		 
PO	Luana Carramillo Going	1	26/06/2017	16/08/2017	Aprovado	Não	 

— HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	16/08/2017 12:30:21	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	PESQUISADOR	
PO	16/08/2017 12:30:02	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	10/08/2017 15:08:43	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	10/08/2017 12:39:39	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	17/07/2017 14:51:26	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	29/06/2017 16:09:05	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
PO	29/06/2017 16:08:10	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	
Apreciação	26/06/2017 14:09:23	Submetido para avaliação do CEP	Versão	Assistente da Pesquisa	PESQUISADOR	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	Informações

http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf 1/2

ANEXO C - Matriz curricular da prefeitura de Santos – 2016

*Matriz curricular 2016
Educação de jovens e adultos
(Semestral – 20 semanas)*

<i>Lei Federal Nº 9394/96</i>		<i>Resolução CNE/CEB: Nº01/2000</i>							
B A S E N A C I O N A L C O M U M	COMPONENTES CURRICULARES	HORAS AULAS SEMANAIS							
		CICLO I				CICLO II			
			T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3
	LÍNGUA PORTUGUESA	7	7	7	7	6	6	6	6
	MATEMÁTICA	6	6	6	6	5	5	5	5
	CIÊNCIAS	2	2	2	3	3	3	3	3
	GEOGRAFIA	2	2	3	2	3	3	3	3
	HISTÓRIA	3	3	2	2	3	3	3	3
	ARTE	2	2	2	2	2	2	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		24	24	24	24	24	24	24	24
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	1	1	1	2	2	2	2
	INFORMÁTICA EDUCATIVA	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		2	2	2	2	3	3	3	3
ENSINO RELIGIOSO		1	1	1	1	1	1	1	1
HORAS / AULA		27	27	27	27	28	28	28	28
CICLO I									
27 h/a X 20 semanas = 540h/a semestrais									
540 h/a X 45 minutos = 24300 minutos									
24300 minutos + 1500 minutos (intervalo) = 25800 minutos									
25800 minutos = 430 horas semestrais									
CICLO II									
28 h/a X 20 semanas = 560h/a semestrais									
560 h/a X 45 minutos = 25200 minutos									
25200 minutos + 1500 minutos (intervalo) = 26700 minutos									
26700 minutos = 445 horas semestrais									

ANEXO D- TCLE – A



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
 INSTITUIÇÃO (TCLE)**

Eu, _____,
 R.G. _____, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **“ESTOU AQUI PARA APRENDER, DESENHAR É COISA DE CRIANÇA! PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, desenvolvido por Carla Bazilio de Souza, orientado pela Prof. Dra. Luana Carramillo Going, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que tem por objetivos: Pesquisar as práticas em sala de aula dos alunos e professores da EJA no município de Santos, por meio de suas vivências e expectativas destinadas às aulas de arte; Levantar as metodologias utilizadas pelos professores de arte para atingir o processo criativo junto aos alunos; Investigar as estratégias para apresentação do uso de imagens e a prática de releitura de obras nas aulas de arte destinadas a EJA; Analisar o trabalho do professor voltado para o aumento da autoestima do aluno, valorizando a disciplina de arte como meio de desenvolvimento pessoal e social.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477)

Santos, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante:

Nome: _____

ANEXO E - TCLE – B


**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome :

Função que exerce dentro da unidade escolar:.....

Documento de Identidade Nº :.....

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço:.....Nº:.....

Complemento.....

Bairro:.....Cidade:.....

CEP:.....Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: “NÃO SEI DESENHAR! PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”

Pesquisadora: Carla Bazilio de Souza

Documento de Identidade Nº 29.948.592-4

Sexo: feminino

Cargo/Função: Professora adjunta de arte na prefeitura de Santos

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

Esta pesquisa tem por objetivos: Pesquisar as práticas em sala de aula dos alunos e professores da EJA no município de Santos, por meio de suas vivências e expectativas destinadas às aulas de arte; Levantar as metodologias utilizadas pelos professores de arte para atingir o processo criativo junto aos alunos; Investigar as estratégias para apresentação do uso de imagens e a prática de releitura de obras nas aulas de arte destinadas a EJA; Analisar o trabalho do professor voltado para o aumento da autoestima do aluno, valorizando a disciplina de arte como meio de desenvolvimento pessoal e social.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

- Pesquisadora: Carla Bazilio de Souza

Telefone: (13) 00165-7434 – e-mail: carlabazilio@hotmail.com

- Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V– CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador

(Carla Bazilio de Souza)