

**FACULDADE E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA GOMES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS:  
ARTE-EDUCAÇÃO E IDENTIDADES ÉTNICO-  
RACIAIS AFRO-BRASILEIRAS**

**Porto Alegre  
2004**

MÁRCIA GOMES

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS:  
ARTE-EDUCAÇÃO E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS  
AFRO-BRASILEIRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dr. Nara M. Guazzelli Bernardes

Porto Alegre

2004

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G633e      Gomes, Márcia  
Educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS: arte-educação e identidades étnico-raciais afro-brasileiras. - Porto Alegre, 2007.  
67 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS.  
Orientação: Profa. Dra. Nara M. Guazzelli Bernardes.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Arte Educação. 3. Identidades Étnico -Raciais Afro-Brasileiras. I. Título.

**CDD 374.290981**

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

MÁRCIA GOMES

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS:  
ARTE-EDUCAÇÃO E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS  
AFRO-BRASILEIRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 29 de dezembro de 2004

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Profa. Dr. Nara Maria Guazzelli Bernardes  
PUCRS

---

Profa. Dr. Maria Conceição Pillon Christófoli  
PUCRS

---

Profa. Dr. Salete Campos de Moraes  
PUCRS

*Este trabalho é dedicado aos professores e às professoras que refletem sobre suas práticas educativas.*

## *AGRADECIMENTOS*

*À minha família pelo apoio e incentivo;*

*À Dra. Nara Maria Guazzelli Bernardes, pela acolhida inicial,  
disponibilidade e pela orientação serena e rigorosa;*

*Aos meus amigos e amigas pelo companheirismo essencial nesse momento;*

*Aos colegas de trabalho das Escolas Municipais Monte Cristo Infantil,  
Campos do Cristal e Mário Quintana;*

*Aos professores/as que participaram da pesquisa socializando  
suas práticas e que deram significado este estudo.*

*Ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUCRS (NEJA) onde no convívio com as  
professoras, colegas e alunos do MOVÁ, iniciei os primeiros passos nesta trajetória;*

*Às professoras Lenira Weil Ferreira, M<sup>a</sup> da Conceição Christófoli e Jussara Loch  
pela partilha essencial de suas experiências em Educação popular.*

*Às colegas Cláudia Machado e Lílian Gelatti pelas  
discussões, parceria, apoio e incentivo.*

*Quem somos?*

*Somos humanos  
Desde o nosso nascimento  
Errando e acertando  
A vida vamos levando  
Falsidade e honestidade  
Faz parte da nossa identidade  
E na nossa individualidade  
Mostramos a nossa personalidade  
Em casa, na escola e na sociedade  
O caráter podemos mostrar  
Na maneira de pensar  
Pois só na aparência  
Podemos nos enganar  
Então para finalizar  
Podemos afirmar  
Que sem IDENTIDADE  
Não podemos ficar.*

Raumen (2002)

## RESUMO

Esta pesquisa problematiza a relação entre arte-educação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a constituição de identidades étnico-raciais afrobrasileiras, com base nos princípios da Educação Popular, da Arte-educação e do multiculturalismo. Situa-se numa abordagem qualitativa. Os sujeitos foram professores/as de arte-educação em escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS) nas quais funcionam o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Os dados foram coletados por meio de entrevistas e observações; trabalhados mediante uma Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que a educação continuada reflete a perspectiva da formação para o trabalho associada ao desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos, que o ensino está fundamentado no interesse e nas necessidades dos alunos, bem como na proposta da Educação de Jovens e Adultos da Escola Cidadã. A problematização do legado cultural artístico africano e afrobrasileiro emerge como desafio à formação de professores, que identificam na arte-educação a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das identidades dos/as alunos/as.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Arte educação. Identidades étnico-raciais afrobrasileiras.



## RESUMEN

Esta pesquisa problematiza la relación entre arte educación en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y la constitución de identidades étnica-raciales-afrobrasileñas, con base en los principios de la Educación Popular, del Arte-educación y del multiculturalismo. Se sitúa en un abordaje cualitativo. Los sujetos fueron profesores/as de arte-educación en escuelas de la red municipal de enseñanza de Porto Alegre (RS/BR), en las cuales funciona el Servicio de Educación de Jóvenes y Adultos (SEJA). Los datos han sido colectados por intermedio de entrevistas y observaciones; trabajados mediante un Análisis de Contenido. Los resultados indicaron que la educación continuada refleja la perspectiva de la formación para el trabajo, asociada al desarrollo individual y colectivo de los sujetos, en que la enseñanza está fundamentado en el interés y en las necesidades de los alumnos, bien como en la propuesta de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Escuela Ciudadana. El problema del legado cultural artístico africano y afrobrasileño emerge como desafío a la formación de profesores, que identifican en el arte-educación la posibilidad de contribuir para el desarrollo de las identidades de los/as alumnos/as.

**Palabras-clave:** Educación de jóvenes y adultos. Arte educación. Identidades étnica-raciales-afrobrasileñas.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das Escolas Municipais, por região, onde funciona o SEJA .....	22
Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos por escola e região .....	22
Quadro 3 - Formação dos professores/as em arte-educação .....	32
Quadro 4 - Formação dos professores/as em cultura afrobrasileira.....	32
Quadro 5 - Atividades realizadas .....	38

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	14
<b>3 MÉTODO</b> .....	21
3.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS.....	21
3.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETAR DADOS .....	23
3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	25
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	26
4.1 DESCRIÇÃO .....	26
4.1.1 Relevância da educação continuada na Educação de Jovens e Adultos .....	26
4.1.2 Arte-Educação na Educação de Jovens e Adultos .....	29
4.1.3 Processo de ensino em Arte-Educação .....	32
4.2 DISCUSSÃO .....	39
4.2.1 Relevância da educação continuada na Educação de Jovens e Adultos .....	39
4.2.2 Arte-Educação na Educação de Jovens e Adultos .....	44
4.2.3 Processo de ensino em Arte-Educação .....	50
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	59
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	61
<b>APÊNDICES</b> .....	64
Apêndice A - Práticas desenvolvidas pelos professores .....	65

## 1 INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa, cujo tema é arte-educação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com a construção de identidades étnico-raciais, é fruto de experiências vivenciadas ao longo do trabalho que venho realizando na área da educação, aliadas a vivências acadêmicas.

Há treze anos atuo na educação infantil, tendo desenvolvido atividades diversificadas como estagiária, recreacionista, auxiliar de docência e docente.

A partir do quinto semestre do curso de Pedagogia, ampliei a atuação na educação por meio da participação como monitora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da PUCRS.

A entrada no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), da FAGED/PUCRS, representou um marco na minha vida acadêmica. Conforme a descrição que Márcia Cavalcante e eu elaboramos (GOMES; CAVALCANTE, 2002), o NEJA surgiu em 1997 como um grupo de estudos composto por duas alunas e uma professora do curso de Pedagogia que se dedicavam a estudos de alfabetização. Nesse mesmo ano, o número de componentes do NEJA foi ampliado em virtude de duas novas ações que começaram a ser desenvolvidas.

O primeiro trabalho foi um curso de alfabetização de adultos, destinado aos funcionários da própria universidade e a moradores do bairro, o qual foi inserido no Movimento de Alfabetização de Porto Alegre (MOVA). A outra ação foi o Programa Alfabetização Solidária, destinado a atender municípios do nordeste do país, que tinham índices superiores a 50% de analfabetos na população. Esse trabalho estabeleceu - se através de parcerias entre empresas, municípios, universidades e governo Federal. O NEJA, inicialmente, atuou em três municípios na Bahia (Araci, Crisópolis, Rio Real) e, posteriormente, passou a atender mais dois municípios na Paraíba (Areia de Baraúnas, Cacimba de Areia), realizando um trabalho de supervisão e formação de professores.

Em maio de 2001, o NEJA foi institucionalizado, passando a pertencer oficialmente à FAGED e recebendo um espaço físico próprio. A partir de então, ampliou seus trabalhos de pesquisa e representação da universidade em encontros relativos à temática de EJA. Em parceria com outras três universidades do centro do país, tem trabalhado na supervisão e formação de professores de turmas de

alfabetização em São Tomé e Príncipe, na África.

Desde o início de sua organização, o NEJA criou um espaço dedicado a um tema que ainda era pouco discutido e estudado nos cursos de graduação e pós-graduação na FACED-PUCRS, qual seja a educação de jovens e adultos. A temática de EJA, com suas peculiaridades, tem sido a mola propulsora de múltiplas ações, alimentando novas intenções no grupo.

Minha experiência no NEJA como monitora fez com que eu passasse a ter um outro olhar sobre a prática, um olhar de pesquisadora, a vivenciar atividades ligadas à educação que não havia experimentado ainda, tais como: supervisão de salas de aulas, organização de cursos de capacitação, realização de oficinas, participação em fóruns de educação de jovens e adultos, reuniões com Secretários de Educação de municípios da Bahia e da Paraíba e trabalho em pesquisa. Nasceu assim o desejo de continuidade desse trabalho sob o enfoque da pesquisa.

Desde então, tive a oportunidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre pesquisa e formação de professores. Integrar estes universos - prática educativa, formação de professores e pesquisa - tem sido uma prazerosa e inquietante busca, como acentua Freire (1998, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A melhor forma de representação visual deste processo remete-me às colchas em *patchwork*<sup>1</sup> confeccionadas por minha avó e minha mãe. O convívio, desde minha infância, com esses pequenos pedaços quadriculados de crochê coloridos, dos quais nenhum é igual ao outro e cada um, reserva uma beleza especial, talvez tenha marcado a importância de valorizarmos os pedacinhos que nos constituem. Nesse processo há um fio condutor - no *patchwork* de crochê, é o ponto que define e une os pedaços; no projeto de pesquisa, o “ponto” será a arte que poderá integrar as dimensões da educação, da identidade e da raça/etnia.

---

<sup>1</sup> Patchwork: termo inglês que pode ser traduzido por colcha de retalhos (OXFORD, 2001).

No que tange a esse último “ponto”, nesta pesquisa privilegio o estudo das identidades afro-brasileiras, porque considero que o legado dos povos africanos ainda encontra-se à margem dos currículos escolares em nosso país. Embora a formação do povo brasileiro tenha recebido forte influência dos nativos vindos da África, seja na constituição física, na cor da pele ou nas expressões culturais, sociais e religiosas, os currículos escolares ainda limitam o estudo de sua história ao fenômeno da escravidão e, por consequência, reduzem o conhecimento sobre os afro-brasileiros. Ignora-se as culturas africanas, nas quais os povos escravizados estavam inseridos, e desconhece-se como resignificaram suas identidades e, também, as repercussões desse processo na constituição das identidades do povo brasileiro.

O resgate desse legado torna-se fundamental para uma sociedade que pretende ser democrática, onde as pessoas possam viver como cidadãos plenos. Essa retomada pode acontecer de múltiplas formas, de caráter político, cultural, religioso ou social, entre elas a educação.

Elejo, para estudo, a Educação de Jovens e Adultos que vem se configurando no campo da educação popular como forma de contribuir para esse resgate, pois entendo, como Gadotti (2002, p. 289), que:

A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares e que busca colaborar com os movimentos sociais e com os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

Neste estudo pretendo conhecer e compreender o trabalho e a formação dos professores/as em arte-educação na EJA no Município de Porto Alegre (RS) e sua relação com a construção de identidades étnico-raciais afrobrasileiras dos alunos e alunas de EJA. Com isto, desejo contribuir para os avanços na reflexão e na ação pedagógica, de tal modo que possa colaborar para o alfabetismo da diáspora.

No primeiro capítulo, contextualizo a Educação de Jovens e Adultos no Brasil enfocando, a partir do referencial teórico, a história e o desafio da educação continuada na EJA.

O segundo e o terceiro capítulos referem-se, respectivamente, ao método e à análise e discussão dos dados coletados.

O quarto capítulo expõe as considerações finais sobre as reflexões realizadas com vista a para responder às questões norteadoras da presente pesquisa.

## 2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, retrata o percurso deste segmento na busca pelo seu reconhecimento de fato e de direito. Nesta caminhada, a EJA inicialmente caracterizou-se como segmento de catequização de negros e índios, de combate emergencial ao analfabetismo e qualificação de mão de obra. Nesta trajetória, deu-se início aos princípios que fundamentam a educação popular.

No período colonial, os religiosos (padres jesuítas) exerciam sua prática educativa, difundindo o evangelho, as normas de comportamento e os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, junto aos indígenas, negros e, mais tarde, nas escolas de humanidades, junto aos colonizadores e seus filhos. Com a expulsão dos Jesuítas, desorganizou-se o sistema de ensino para adultos, nesse período (HADDAD; DI PIERO, 2000).

No Império, ainda que o direito à educação e à garantia da gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos, inclusive os adultos, fosse assegurado na Constituição de 1824, o acesso era restrito a apenas uma pequena elite burguesa, uma vez que negros, índios e mulheres não eram considerados cidadãos e cidadãs. Esse direito, ao longo da história, tem sido interpretado como direito somente das crianças. No ato adicional de 1834, foi delegada a responsabilidade da educação básica às Províncias, ficando o governo imperial com os direitos da educação das elites.

Durante a primeira República, a educação tornou-se federalizada, acontecendo inúmeras reformas num esforço voltado ao ensino básico de crianças. Em 1890, o sistema de ensino atendeu apenas 250 mil crianças de um total de 14 milhões; desse modo, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. A educação de jovens e adultos foi excluída desse processo, pois não haviam políticas educacionais específicas. Cabe salientar que a constituição de 1891 excluiu os analfabetos do processo de eleição.

Diante deste quadro emergiu, em 1920, o movimento de educadores e da população na busca de implementar políticas para a educação de adultos. Foi nesse período que surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), primeira sociedade nacional de educadores e principal responsável pela propagação das idéias de



tecnificação pedagógica, devido ao início da industrialização do país (PAIVA, 1973).

Ao final da década de 1940, a educação de adultos concretizou-se como um problema de políticas nacionais, uma vez que, mesmo tendo sido assegurado o acesso de adultos à educação básica na Constituição de 1934, a união não garantiu este direito.

No período que compreende 1959 a 1964, a EJA constituiu um novo pensamento a respeito de sua finalidade. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, marcou este momento introduzindo a reflexão sobre aspectos sociais no pensamento pedagógico, bem como a valorização da participação dos adultos na vida política do país, como destacam Haddad e DiPierro (2000, p. 113):

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo o cidadão ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (p. 113)

As idéias de Paulo Freire sobre alfabetização e educação de adultos fundamentam os movimentos e campanhas surgidos nesse período.

Com o golpe militar de 1964, os movimentos e campanhas no campo da EJA, que haviam surgido e se difundido pelos diferentes estados do país e que traduziam essa nova mentalidade, como Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura popular do Recife, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), De Pé no Chão Também se Aprende a Ler e o Programa Nacional de Alfabetização, foram perseguidos, desfeitos e interrompidos, como narra Scocuglia (2001, p.125) sobre o desmantelamento da Campanha de Educação Popular (CEPLAR) no Estado da Paraíba:

O golpe civil militar de abril de 1964 interrompeu a curta atuação das duas campanhas, pois foram extintos todos os 135 núcleos de alfabetização. Durante o pouco tempo em que a CEPLAR atuou em conjunto com os camponeses das Ligas, se por um lado enfrentou dificuldades para executar o trabalho em sítios, fazendas e povoados, interligados por precárias estradas, por outro estava alcançando êxito suficiente para multiplicar seus núcleos. A presença da CEPLAR tornou-se incômoda para as forças políticas agregadas em torno das ligas dos Latifundiários (Lila), fortemente representadas no governo estadual. Muitos alunos foram “aconselhados” a não freqüentarem mais as aulas subversivas da CEPLAR. Supervisores foram pressionados a não repetirem suas visitas, em função das ameaças dos capangas e funcionários das propriedades.

No ano de 1967, através da Lei 5.379, o governo federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha, entre suas metas, promover a educação de adultos analfabetos, cooperar com programas de iniciativas privadas e integrar a alfabetização a programas de saúde, civismo, religião, trabalho e lar (PAIVA, 1973). Com essas iniciativas, o governo, através do MOBRAL, atendia aos interesses políticos e garantia a educação básica aos adultos.

No início da década de 1970, o Ensino Supletivo foi criado para oportunizar a conclusão da escolarização de jovens e adultos que ficaram à margem deste processo, preparando e qualificando para o trabalho. O governo militar utilizou o Ensino Supletivo e o MOBRAL para aproximar-se das camadas populares do país, depositando nestes segmentos a função de reduzir as desigualdades sociais.

Passado o período da ditadura militar, foi iniciada uma nova etapa para a educação de jovens e adultos. A caminhada direcionou-se pelo reconhecimento social da EJA na educação fundamental, assegurada no Artigo 208 da Constituição de 1988.

A partir deste período, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) que, subordinada ao Ministério da Educação (MEC), retomou os ideários da educação popular:

As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

A Fundação EDUCAR foi extinta na década de 1990, relegando a EJA ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

Em 1994, foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que veta a inclusão dos alunos jovens e adultos na participação da distribuição dos recursos públicos destinados à educação. Como alternativa, o governo federal criou o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Formação do Trabalhador (PANFLOR), três programas estruturados com base em parcerias entre instâncias dos governos da nação, organizações da sociedade civil e universidades. Esses programas, na medida em que se propõem a alfabetizar (PAS e PRONERA) e a qualificar a formação técnica dos trabalhadores (PANFLOR), mais uma vez, relegam a EJA a Programas emergenciais, desvinculando-a do Ensino Fundamental obrigatório. No entanto, a participação das universidades nestas parcerias tem possibilitado a ampliação de pesquisas, debates e ações concretas sobre este segmento de ensino.

Atualmente, entre os desafios da EJA, encontra-se a educação continuada, compreendida como aquela que se realiza ao longo da vida, sendo inerente ao desenvolvimento da pessoa, relacionando-se com a idéia da construção contínua do ser, conforme Haddad (2001, p. 191): “Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores implicando o aumento da capacidade de discernir e agir”. O autor argumenta que

a idéia de uma educação continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, à capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza (p. 192).

A Declaração de Hamburgo, documento elaborado durante a V Conferência Internacional de Educação (CONFITEA) no período de 14 a 18 de julho 1997, promovida pela UNESCO na Alemanha, e os debates realizados nos encontros da EJA, como por exemplo, os Fóruns Estaduais e Regionais de Educação e os Encontros Nacionais de Educação (ENEJA), abordam o direito da educação ao longo da vida. Entre as reafirmações contidas na Declaração, destaca-se a possibilidade da EJA contribuir para a construção da identidade do cidadão,

oportunizando-lhe a atribuição de um significado à sua vida. A EJA deve assim refletir a riqueza da diversidade cultural, promovendo o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre diferentes culturas, a elaboração de produções artísticas e a expressão corporal, oral, escrita, as quais permitem a manifestação de suas identidades.

Os últimos ENEJAS (IV, V, VI) reafirmaram o compromisso da educação continuada como forma de garantir a escolarização em nível fundamental, desvincilhando-se da idéia da alfabetização de adultos amparada por programas emergenciais.

No que tange às práticas na EJA, os debates ressaltam a importância de metodologias próprias que contemplem a diversidade e a trajetória pessoal dos alunos/as, incorporando questões como raça, etnia e diversidade cultural.

No município de Porto Alegre, as escolas de ensino fundamental oferecem desde 1989 o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), fundamentado na Constituição de 1988, que garantiu o acesso de todos os cidadãos à escola pública. O SEJA:

[...] vem desenvolvendo uma proposta político pedagógica respaldada pelo Conselho Estadual de Educação, que estabeleceu cinco rupturas fundamentais, cujas bases são: alfabetização é direito; conceito de alfabetização; currículo interdisciplinar; escola para todos os trabalhadores; formação de professores (PORTO ALEGRE, 1996, p. 15).

Nesta ótica, o conceito de Totalidades de conhecimento emerge como ruptura no sistema de seriação da escola formal. As Totalidades do conhecimento possibilitam ampliar as formas de articulação entre os conhecimentos construídos e os conhecimentos dos alunos, contemplando o movimento de busca no processo de ensino-aprendizagem (PORTO ALEGRE, 1996)

No SEJA, os professores/as são os sujeitos que dão sustentação a esta nova forma de organização, são considerados autores-atores, como destaca Borges (2001, p. 98):

[...] depende do seu envolvimento com toda a complexidade que abarca a compreensão dos processos de construção do conhecimento e a análise da trajetória da Educação Popular. Neste sentido, o engajamento do professor passa pela reflexão do fazer pedagógico, pela produção coletiva do compromisso com a criação de professores-pesquisadores; cujas ações da prática docente e da pesquisa se interpenetram e se imbricam.

As Totalidades de conhecimento compreendem seis etapas, nas quais os avanços são respaldados no desenvolvimento individual de cada aluno. As Totalidades iniciais (T1, T2, T3) compõem a construção, registro e sistematização dos códigos escritos. Nas Totalidades Finais (T4, T5, T6), a proposta curricular propõe o aprofundamento das sistematizações através das generalizações dos códigos e de suas transversalidades. Nas Totalidades finais, o currículo compreende as disciplinas de Educação Artística, Ciências Físicas e Biológicas, Português, Matemática, Geografia, História, Língua Estrangeira e Educação Física. A carga horária é a mesma para cada disciplina, pois a proposta acredita que priorizar uma disciplina em detrimento de outra dificultaria a construção de conhecimentos e conceitos.

A proposta de arte-educação para o SEJA fundamenta-se no princípio de ampliação do universo cultural do aluno através da sensibilização em relação ao seu ambiente, bem como na expressão individual e coletiva que lhe satisfaça, numa perspectiva de educação popular que visa a transformação da sociedade. A proposta propõem, ainda, a construção de referenciais teóricos que subsidiem a leitura das diferentes linguagens de comunicação existentes numa visão crítica de suas expressões.

Na educação pela arte ampliam-se as possibilidades de conhecer diferentes culturas, de vivenciar experiências e sentimentos vividos por outros e de conhecer nossas próprias experiências vivenciadas (DUARTE JR., 2002).

A arte-educação oferece a possibilidade de ser um veículo de transformação e conscientização da realidade através dos processos de crítica, história e criação, e por isso configura-se em um importante instrumento de resgate da cultura africana.

Na medida em que se focaliza essa cultura no contexto de arte-educação, podem ser ampliadas as possibilidades dos alunos afro-descendentes resgatarem significados culturais, que ressignificam suas identidades étnicas.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatória a inclusão, no currículo das escolas públicas e particulares, do estudo da História da África e dos

Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Esta lei vem ao encontro da possibilidade da educação continuada na EJA consolidar, por meio das práticas educativas em arte-educação, o respeito e a implicação em relação à diversidade dos alunos que compõem as salas de aula, bem como contribuir para o desenvolvimento de identidades étnicas.

Face a essas considerações, esta pesquisa problematiza o trabalho de a Arte-educação na EJA, da Rede Municipal de Porto Alegre (RS) e sua relação com a construção de identidades étnico-raciais afro-brasileiras, por meio das seguintes questões norteadoras:

- a) Como a Arte-Educação insere-se na EJA?
- b) Como se configura o processo de ensino da Arte-Educação na EJA?
- c) Como esse processo de ensino contempla a construção de identidades étnico-raciais afrobrasileiras dos alunos e das alunas?

Em decorrência, defini os seguintes objetivos:

- a) compreender o trabalho da Arte-Educação na EJA da Rede Municipal de Porto Alegre/RS;
- b) conhecer o modo como a construção das identidades étnico-raciais afro-brasileiras é contemplada neste trabalho.

### 3 MÉTODO

Nesta pesquisa, pretendo compreender o trabalho de Arte-Educação nas turmas de continuidade e sua relação com a construção de identidades afro-brasileiras dos alunos de EJA.

O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que busquei estudar a realidade dentro do seu contexto natural com o propósito de interpretar os significados que os fenômenos representam para as pessoas implicadas (GÓMEZ; FLORES; JIMENÉZ, 1996).

Na pesquisa qualitativa, as percepções e experiências dos sujeitos são consideradas. Esta modalidade de pesquisa é uma forma de encarar o mundo empírico “a partir das próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável” (BOGDAN; TAYLOR, 1987, p. 20).

Na pesquisa qualitativa, compreender os sujeitos dentro de um marco de referência dos próprios sujeitos caracteriza o perfil do pesquisador. Desta forma, busquei interpretar os dados coletados tendo como princípio as próprias narrativas dos professores/as entrevistados, mas também no diálogo com a literatura.

#### 3.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS

O campo de investigação da pesquisa é composto por uma amostra de 10 escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre onde, em 2003, o SEJA estava instalado. Os dados quantitativos coletados sobre as escolas que oferecem SEJA foram obtidos junto a Secretaria Municipal de Educação (SMED) no período de 2003.

Essas escolas localizam-se em oito bairros de Porto Alegre que estão inseridos, segundo a distribuição da SMED, em cinco regiões. A amostra foi definida de forma intencional, a partir das 26 escolas que ofereciam as Totalidades finais, no conjunto de 36 escolas nas quais havia o SEJA, conforme os quadros a seguir.

Número total de Escolas que oferecem SEJA	Regiões
36	06
Número de Escolas que oferecem SEJA - Turmas finais	Regiões
26	06
Número de Escolas onde atuam os sujeitos de pesquisa	Regiões
10	05

Quadro 1 - Distribuição das Escolas Municipais, por região, onde funciona o SEJA

Fonte: SMED (2003)

Os sujeitos foram dez professores, sendo oito mulheres e dois homens, que atuavam no SEJA, ministrando a disciplina de Artes nas Totalidades finais. Cada professor/a atuava em uma escola, com exceção da professora Dóris que trabalhava em duas escolas do município. No conjunto das escolas, as aulas aconteciam no período diurno em apenas uma das turmas, enquanto que nas demais elas eram ministradas no período noturno.

PROFESSORES/AS	ESCOLAS	BAIRRO	REGIÃO
Alice	CEMET	Centro	Centro/sul
Beatriz	Gabriel Obino	Glória	Centro/Sul
Clara	Dolores Alcaraz	Restinga	Extremo/Sul
Dóris	Monte Cristo/Neuza Brizola	Vila Nova/Cavallhada	Centro/sul
Eloísa	Martin Aranha	Vila Cruzeiro	Centro/sul
Francisco	Vila Lobos	Vila Mapa	Partenon/ Lomba do Pinheiro
Gil	Leocádia Felizardo	COHAB/Vila Nova	Centro/sul
Hilda	Anísio Teixeira	Hípica	Centro/sul
Isis	Pasqualine	Restinga	Extremo sul
Júlia	CEMET	Centro	Centro/sul

Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos por escola e região

Os nomes aqui utilizados para identificar as professores/as são fictícios, colocados em ordem alfabética e correspondendo à ordem em que foram realizadas as entrevistas.



Os sujeitos foram escolhidos a partir de convites realizados nas diferentes escolas, tendo como critérios o fato de que as escolas oferecessem SEJA com Totalidades finais e que as/os professoras/es fossem arte-educadores/as. Busquei contemplar diferentes regiões e bairros, mas nem sempre havia professores disponíveis para participar da pesquisa, o que resultou em 10 escolas e 10 professores/as.

A partir do primeiro contato com os sujeitos, foi realizado um agendamento para o dia e horário nos quais se realizariam a coleta dos dados.

### 3.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETAR DADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de observação e entrevista.

Elegi a observação como técnica de coleta de dados porque ela propicia que os fatos sejam percebidos diretamente, sem intermediações, reduzindo as possibilidades de uma interpretação subjetiva (GIL, 1994) e, ao mesmo tempo, torna mais evidente aspectos relevantes das questões de pesquisa, bem como dos objetivos.

As observações compuseram a coleta de dados na medida em que, através delas, pude constatar alguns dados significativos nas turmas dos professores/as de arte, sujeitos desta amostra. Observei sete das dez turmas cujos professores/as foram entrevistados, na maioria das vezes em momento anterior à entrevista. As outras três turmas não compuseram esta coleta, porque os alunos/as estavam participando de atividades extra-classe como teatro, sala de filmes e reunião sobre economia solidária.

Os aspectos observados foram os seguintes:

- a) número total de alunos presentes nas salas;
- b) número de alunos negros (usando como critério a cor da pele/raça);
- c) atividade que estava sendo desenvolvida.

Durante as observações, realizei algumas interações/intervenções com o intuito de conhecer um pouco mais sobre os alunos, os interesses que os movem a continuar estudando, bem como seus universos socioculturais e de trabalho.

A observação das aulas serviu como subsídio para a compreensão dos relatos expressos nas entrevistas com os professores/as.

Estas observações também contribuíram para mapear as características identitárias dos alunos que compunham as turmas de SEJA, tais como raça, etnia, idade e gênero. Além disso, participei de exposições de trabalhos dos alunos nas escolas e em espaços culturais da cidade, bem como de seminários (anexo).

Optei pela entrevista como técnica de coleta de dados, em função da possibilidade de obter informações relevantes à investigação através da interação social com os sujeitos (GIL, 1994, p.113). Por meio desta interação, pude obter informações de como os professores/as construíram-se enquanto arte-educadores de EJA, o que e como desenvolvem, desenvolveram e desejam desenvolver em suas práticas educativas, bem como suas crenças, esperanças e desejos.

A entrevista foi estruturada a partir de um roteiro fixo de perguntas, cuja elaboração levou em consideração o problema e os objetivos da pesquisa, conforme está abaixo apresentado.

Roteiro da entrevista:

1. Qual é a sua formação?
2. Durante o teu período de formação, chegaste a ter algum subsídio a respeito da cultura afro-brasileira?
3. Qual a importância da educação continuada para os alunos de EJA?
4. Qual é a tua metodologia?
5. Quais os teóricos que norteiam o teu trabalho?
6. Já desenvolveste algum trabalho, junto aos teus alunos, que tenha abordado a cultura africana ou afro-brasileira?
7. Tu tens muitos alunos negros?
8. Sabes se eles estão envolvidos em algum movimento de expressão sociocultural?
9. Qual o teu conceito de arte educação?
10. Existe algo que eu não te perguntei e que tu achas importante ficar registrado?

### 3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para trabalhar os dados obtidos nos depoimentos e nas observações, utilizei uma análise de conteúdo, porque permite conhecer os significados explícitos e implícitos das palavras, revelando realidades através das mensagens (BARDIN, 1977). Essas, ao serem interpretadas, deixam de ser neutras, uma vez que esta interpretação revela também a percepção do pesquisador (MORAES, 1999)

Na análise de conteúdo, as questões de pesquisa e os dados podem ser o ponto de partida para construírem-se categorias temáticas. Moraes (1999) lembra que o objetivo é elaborar a compreensão dos aspectos investigados, descrevendo, identificando, analisando e interpretando dados e significados relevantes para o estudo do objeto da pesquisa, neste caso, a arte-educação na EJA e sua relação com a construção de identidades étnico-raciais afro-brasileiras.

Moraes (1999) indica quatro etapas no processo de análise de conteúdo:

- a) preparação das informações;
- b) transformação do conteúdo em unidades de análise;
- c) categorização;
- d) interpretação.

Na primeira etapa, organizei o material escrito dos depoimentos obtidos mediante entrevista e, também, o registro dos dados colhidos nas observações. Após, identifiquei as unidades de análise no depoimento de cada sujeito (professor/a), ou no registro das observações em que emergiram as quatro categorias temáticas de seus depoimentos, ou no registro das observações. Posteriormente, descrevi os significados expressos nas categorias que foram constituídas, com base no roteiro de entrevista e de observação; nesta etapa, foram elencadas as seguintes categorias temáticas: relevância da educação continuada na EJA, arte educação na EJA, processo de ensino em arte-educação e formação em arte educação. A apresentação dessas categorias será realizada no capítulo a seguir.

Como momento final do trabalho, elaborei a compreensão dos conteúdos expressos pelos sujeitos, por meio do diálogo entre os resultados da análise e a teoria.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresento, inicialmente, a síntese descritiva dos depoimentos das professoras e dos professores, (obtidos por meio da entrevista), e também a análise dos registros das observações. A seguir, explico a análise e reflexão que elaborei sobre os resultados desta análise, em diálogo com a literatura.

A descrição e a reflexão estão organizadas em quatro categorias temáticas que são decorrentes das questões de pesquisa: relevância da educação continuada na EJA; arte-educação na EJA; processo de ensino em arte-educação; formação em arte-educação.

### 4.1 DESCRIÇÃO

#### 4.1.1 Relevância da educação continuada na Educação de Jovens e Adultos

A professora Alice considerou importante a continuidade dos estudos na EJA, pois entende o ser humano como um ser inacabado, que está constantemente aprendendo. Citou Paulo Freire como um teórico que releva esta questão. A professora Beatriz observou que poucos alunos continuam estudando a partir das T4, mesmo tendo avançado. Atribuiu esta redução, nas turmas, à ruptura que ocorre quando os alunos passam das Ts iniciais para as Ts finais. Nas Ts iniciais, os alunos possuem apenas um professor e, quando passam para as Ts finais, passam a ter seis, oito professores, o que considera um choque para eles que, em geral, possuem um ritmo mais lento do que os adolescentes que vem constituindo a EJA. Beatriz ressaltou a diferença que ocorre no CEMET onde, desde as Ts iniciais, os alunos contam com aulas especializadas, além do professor referência. Beatriz colocou que esta questão nunca foi discutida.

Já Clara ressaltou a importância de se ter consciência que os alunos que estão na EJA são diferentes daqueles que estão no ensino fundamental. Esta nova forma de enxergar os alunos da EJA acontece no cotidiano, deixando de vê-los a partir de

um pensamento reto. Clara colocou a dificuldade de professores oriundos do ensino fundamental, ou mesmo professores que exercem outras profissões durante o dia, em perceber essa diferença. A professora ressaltou a importância de um olhar especial para estes alunos, pois os vê numa corrida contra o tempo. Em função disso, o professor deve ter consciência do que o aluno que tem 60 anos irá fazer com o conhecimento que está construindo na escola. O aluno não pode ser visto como uma “conta bancária”, na qual “depositam coisas”, mas sim como um sujeito que traz experiências e vivências do universo adulto como estresse e depressão, que é um universo diferente do infantil. O olhar do professor da EJA deve considerar que seus alunos são pessoas adultas. Nesse olhar, deve-se deixar de lado a visão disciplinadora. A mesma educadora observou um maior contingente de alunos adolescentes na EJA, o que, segundo ela, tem favorecido aos professores dos cursos noturnos terem atitudes disciplinadoras, sendo esse um ônus deste momento novo que é social, cultural e difícil.

Com relação à continuidade de estudos na EJA, Dóris considera-a muito importante, sendo este tema decorrente de discussões entre os professores e, também, entre professores e alunos. Entende que a educação de adultos não é tempo decorrido, mas sim de aprendizagens. Segundo a professora, ler, escrever, interpretar, estabelecer relações e evidenciar autonomia são aprendizagens fundamentais para seguir adiante num segundo grau ou faculdade; ela já vem tendo esse retorno de alunos que seguiram em seus estudos. Ao revê-los, percebe-os questionadores, críticos, com postura; para Dóris, esses alunos descobriram-se enquanto sujeitos, questão importante para garantir uma caminhada. Eloísa afirmou que isso é de importância vital. Disse que quando chegam à escola, parecem estar vivendo novamente, apaixonam-se. Esta constatação surgiu a partir da construção de um livro de recordações da turma no qual, entre os testemunhos registrados, apareciam expressões afirmando ser a escola a vida deles, um lugar que oportunizou o reinício de tudo. Esta professora considerou que a continuidade oportuniza o retorno aos estudos. Percebeu, ainda, que alguns jovens não apresentam vontade de aprender; já os adultos, têm o desejo de sair outra pessoa. Comparou a continuidade dos estudos ao ar que eles respiram. Na opinião de Francisco a educação continuada, para alguns, tem grande importância, pois desejam construir um conhecimento na busca por um *status* diferente do que possuem. Outros alunos ficam anos na escola e nunca vão embora. O professor

percebeu que a educação para todos esses alunos, o retorno à escola é significativo, tendo em vista que muitos ficaram anos afastados dessa instituição.

Gil explicou que a educação continuada deve romper com a idéia de fazer uma formação para o trabalho porque, nos dias atuais, as pessoas que desejarem ter uma vida razoável terão que unir-se, cooperativar-se, buscando alternativas no mercado de trabalho. Mercado este que, segundo ele, não existe mais, pois a economia e as relações trabalhistas estão se modificando. Patrões e empregados estão desaparecendo, forçando a busca de novas alternativas de trabalho. Neste contexto, a EJA deve buscar formar cidadãos que tenham condições críticas de olhar, ver e discutir o mundo, buscando um caminho junto com sua comunidade, rompendo as barreiras que foram criadas pelo sistema. Nesse sentido, Hilda disse que considera importante a continuidade dos estudos para jovens e adultos, pela possibilidade de experimentarem. Enfatiza a importância da oportunidade de estarem em contato com a cultura e a arte. Não só estarem em contato, mas também fazerem parte do processo de construção, desenvolvendo-se através da arte. Disse que é fundamental.

A professora Isis disse não gostar do sistema do SEJA, distribuído por Totalidades do Conhecimento. Segundo ela, em menos de um ano não se faz milagres. Constatou que pouquíssimos alunos avançam em seis meses, e mesmo para aqueles que avançam, faltam-lhes referências fundamentais para que possam estabelecer relações. Isis afirmou que as perguntas absurdas feitas pelos alunos refletem o pouco conhecimento. Para ela, uma Totalidade não corresponde nem a seis meses, mas sim a quatro, já que as aulas iniciam em março e terminam em junho. A educadora informou que existe uma certa pressão para que os alunos avancem, bastando o desejo deles em querer seguir para que isto aconteça e, segundo ela, avançando “vazios”. Ao comparar os alunos que avançam em um semestre e os que permanecem por um ano na mesma Totalidade, ela constatou, através da fala deles próprios que, muitas vezes, levam um ano para “cair a ficha” e ter um *insigth* do que a professora em algum momento ensinou. Afirmou que os alunos estão literalmente sendo “empurrados” de uma série para outra, e isso tem impossibilitado o cumprimento do conteúdo, baixando o nível de exigência. Como exemplo, citou a modificação do sistema de avaliação, tendo em vista que os alunos não compreendiam a linguagem. Para ela, não é a avaliação que deve ser modificada, mas sim a linguagem ensinada. Disse que este tipo de atitude acaba

“nivelando por baixo”.

Júlia explicou que considera a educação continuada importante na EJA, porém não dentro de um espaço formal como é o da escola. Falou isso a partir da constatação dos alunos, que buscam no CEMET aquilo que eles não conseguem ter em outros espaços de aprendizagem. Afirmou acreditar na continuidade dos estudos para a EJA em um espaço onde existam mais informações, outros tipos de pessoas para conversarem, para trocarem idéias, para se sentirem até “mais gente”. Atualmente, disse preocupar-se com as possíveis dificuldades dos alunos que desejam dar continuidade aos seus estudos em nível de segundo grau, tendo em vista que eles estão acostumados a vivenciar um processo de ensino-aprendizagem diferenciado no CEMET. Enfatizou que deseja um espaço em Porto Alegre onde eles não precisem preocupar-se com a formação.

#### **4.1.2 Arte-Educação na Educação de Jovens e Adultos**

Para Alice, a arte é muito importante na vida de todos. Enfatizou o quanto a sensibilidade é importante na vida de todos, e o quanto a arte é esquecida em função da crise da modernidade, que nos impede de perceber o mundo como ele é, nos seus cheiros e sons. Para Beatriz, arte-educação é tudo, é um estilo de ser, seja sendo professor, seja sendo artista. Explicou que são pessoas diferentes, que vêem e percebem o mundo de forma diferente. Disse sofrer um pouco com esta forma diferente de ver e utiliza a sensibilidade para transmitir e captar mais pessoas num mundo embrutecido como o de hoje. Afirmou que a arte propicia que pessoas que trabalham com a sensibilidade vão se unindo por afinidades.

Disse que considera a arte uma forma boa de ver a vida, um olhar curioso sobre todas as coisas. O artista é um radar, uma antena que capta tudo que passa e traduz aos demais que não estão tão ligados. Disse que, como professora de arte, muitas vezes tem que ir lá e resgatar nos alunos os blocos de concreto que colocaram em volta deles, vencendo resistências que a vida muitas vezes endureceu. Explicou que valoriza suas produções, pois elas tem importância, sentimentos e fazem com que as pessoas tornem-se mais sensíveis. Arte-Educação é uma janela aberta para o mundo, com ela pode-se ir a todos os lugares, a todas as

disciplinas e a todos os conhecimentos, porque o artista é um curioso, quer descobrir como as coisas funcionam e traduzir com alegria às outras pessoas. Afirmou que a possibilidade dos alunos construírem é muito importante.

Clara acredita que arte-educação é um caminho dentro da escola que faz as pessoas perceberem que a vida também é arte, sensibilidade, alegria, cor, beleza. Enfatizou que o conhecimento é para ser bonito, é criar, é sensibilizar as pessoas para verem o mundo de uma forma diferente; arte-educação é possibilitar vivências a que todos têm direito; é também possibilitar que eles tenham uma vida com mais sensibilidade, mais bonita, mais delicada; é oportunizar que estes conhecimentos façam parte do cotidiano, seja na escolha das cores para se vestir, seja selecionando músicas, seja assistindo a um filme, seja lendo uma poesia ou um livro. Para Dóris, ser professora é um trabalho árduo dentro das estruturas da escola, ainda é muito difícil colocar idéias e projetos em prática. Disse que a gente fica afastado da escola e enche-se de idéias e, quando volta, percebe que é muito difícil, cansativo, desgastante e pequeno.

Eloísa afirmou que adora lecionar à noite, pois é quando trabalha com arte-educação. Disse que considera essa atividade o ar que respira, que os adultos sempre tentam, buscam dentro de si uma força e isso lhes dá o gás para ter vontade sempre. Esclareceu que trabalhar à noite com os alunos lhe dá prazer, que é a melhor coisa da sua vida; a docência com o adulto possibilita o diálogo, a abertura em uma relação de empatia.

Para Francisco, a disciplina tenta trabalhar as diferentes expressões, potenciais artísticos do aluno, tendo como alicerce a cultura produzida no Brasil e no mundo. Afirmou que acredita que, ao oportunizar aos alunos estes conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, eles possam ir se apropriando, associando e construindo a sua própria cultura. Ressaltou o espaço físico, o acervo da biblioteca e a fartura de material, como aspectos positivos da escola, bem como a distância dos espaços onde acontece a cultura da elite.

Gil disse que acredita que arte-educação é saúde, e que ninguém vive sem se expressar. Sendo assim, a arte deve possibilitar às pessoas se manifestarem através do desenho, da pintura, da escultura, do teatro, da representação, do cinema e da música, numa perspectiva de experimentação, de realização e de descoberta. Para Gil, quando a sensibilidade fica presa, as pessoas tendem a delinquir. Afirmou que pensa que sua função enquanto professor de arte é a de



oportunizar aos alunos que, no mínimo, eles apreciem a beleza, pois a partir disto eles poderão tornar-se mais saudáveis, aumentando a sua auto-estima, pois quando as pessoas podem se expressar, tudo melhora. As pessoas, através da sua sensibilidade, tornam-se criativas. Gil disse que é contrario à idéia de que ensinar arte é formar artistas, bem como reproduzir peças de teatro e pinturas eruditas; para ele, o papel do professor deve ser o de liberar os três canais de expressão que todas as pessoas possuem (plástica, dramatização, música), para que os educandos possam ou não apreciar o erudito, mas ressaltou que a beleza está em expressar-se fora desses parâmetros já preestabelecidos da nossa sociedade.

Hilda entende que a arte-educação sensibiliza o aluno a olhar de outra maneira, criar, ver. Conhecer um pouco do que já aconteceu, conseguir fazer algo de útil. Afirmou que a criatividade é muito importante nos dias de hoje, pois ela possibilita aos alunos verem as coisas de diferentes maneiras. Esclareceu que a auto-estima também é algo que a arte trabalha muito e que é importante para o aluno que é diferente dos outros, porque ele trabalha, corre atrás sempre e quase não tem oportunidades.

Isis afirmou que não possui um conceito de arte-educação, pois já teve muitas certezas. Antes ela achava que a arte era algo prazeroso, mas pensa que não necessariamente, pois agora entende que pode ser sofrida também. Explicou que realiza seu trabalho sem ter a preocupação de formar artistas, mas acredita que a arte na escola tem a função de trabalhar a auto-estima, porque oportuniza aos alunos descobrirem que podem fazer algo significativo. Para eles, a arte transforma uma idéia, uma imagem em um desenho, e o desenho em algo tridimensional; os alunos refletem, escrevem sobre esta elaboração, aplicando conhecimentos e informações. Disse que tem certeza de que a arte influencia a identidade de seus alunos, e é por este motivo que trabalha com ela. Afirmou que acredita que isto acontece porque a arte mexe com valores, perspectivas de vida, muda a cabeça deles. A arte, para Isis, é algo que transcende, que não tem explicação, que se vive; é a oportunidade de se trabalhar a auto-estima, a imaginação. Enfatizou que ela oportuniza o aprendizado com outras realidades, uma oportunidade de valorização das culturas ancestrais.

Quando Júlia começou a trabalhar com arte-educação, achava que tinha que levar todas as informações para os alunos fazerem a fruição artística, mas foi aprendendo, com os alunos da EJA e com as crianças, que há que trabalhar para

que a pessoa aprenda a ver aquilo que a cerca. As pessoas enxergam, mas não vêem. A professora colocou que trabalha a arte para que eles tenham uma visão daquilo que está sendo desenvolvido, do conteúdo propriamente dito.

#### 4.1.3 Processo de ensino em Arte-Educação

A formação dos professores/as está representada nos quadros a seguir.

<b>Educação artística-Licenciatura</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Especialização</b>	<b>Outras atuações</b>
Alice	Desenho	Mestrado em Educação	Artista plástica
Beatriz	Pintura	-	Escola de arte
Clara	Escultura	-	Restauradora
Dóris	Artes plásticas	Mestrado em Educação	-
Eloísa	-	-	Ensino Fundamental
Francisco	Artes plásticas	Arte na Pré-Escola e Séries Iniciais	Educação Infantil e Especial e Idosos
Gil	Direção teatral	-	Ator
Hilda	Artes plásticas	-	Ensino Fundamental
Isis	Artes plásticas	Psicopedagogia e Arte terapia	-
Júlia	Artes plásticas	-	-

Quadro 3 - A formação dos professores/as em arte-educação

<b>Professores/as</b>	<b>Disciplina sobre arte africana/cultura afrobrasileira</b>	<b>Formação que abordasse cultura afrobrasileira</b>	<b>Grupo de estudos de professores</b>
Alice	não	Busca individual	Sim
Beatriz	não	-	Sim
Clara	não	Busca individual	-
Dóris	não	-	Já fez parte
Eloísa	não	-	-
Francisco	Disciplina de folclore e história da arte e cultura brasileira	Cursos sobre danças e aspectos da cultura africana/lendas africanas	sim
Gil	não	-	-
Hilda	não	-	-
Isis	Disciplina de folclore	Busca individual	-
Júlia	não	Busca individual	-

Quadro 4 - A formação dos professores/as em cultura afrobrasileira

Alice explicou que organiza seu trabalho junto aos alunos seguindo três partes mestras, que são o fazer, a história e a crítica. O fazer está relacionado à prática propriamente dita, é o momento em que os alunos desenham, costuram, recortam. Neste processo, os alunos, em sua maioria acostumados com trabalhos pesados, passam a conhecer um mundo novo, onde o prazer que vem pela mão e pelo corpo constrói o conhecimento que traz a consciência. A história da arte vai incorporando-se ao trabalho prático, na medida em que conceitos que estão sendo desenvolvidos apresentam relações com trabalhos já elaborados por outros artistas. Essa relação não segue uma ordem cronológica. A crítica da arte acontece na reflexão sobre o fazer do próprio aluno e dos colegas, pensando, refazendo, continuando a fazer num processo de ação-reflexão-ação. Esse processo pode-se dar também nos espaços extra-escolares, como nas visitas às exposições de arte nos museus, nas quais a professora, a partir das reflexões e colocações dos alunos, trabalha um novo olhar. Estas três partes mestras norteiam a temática eleita pela professora, que leva em consideração os princípios do SEJA de autonomia e auto-conhecimento para estruturar o trabalho. Atualmente, para trabalhar o auto-conhecimento, a professora disse que elegeu a identidade, enfocando a história de amor de cada aluno. Este tema modifica-se a cada ano. Esclareceu que entre os teóricos que subsidiam sua prática estão Rubem Alves, Francisco Duarte Júnior, Paulo Freire, Fayga Ostrower, Miguel Arroyo, Melucci, Edith Derdyk e as irmãs Fusari. Afirmou que ainda não desenvolveu nenhum trabalho específico sobre cultura afro-brasileira, uma vez que trabalha a identidade de forma geral, não especificando questões de raça e gênero.

A professora disse que gosta muito de planejar, e que diversas vezes existe a cobrança da escola nesse sentido. Afirmou que considera significativo conhecer a turma e seus interesses. Em geral, seu planejamento pauta-se nesses interesses refletidos pelo grupo. Colocou que tem alguns objetivos, conceitos e conteúdos que considera importantes de trabalhar, e busca aliá-los aos interesses do grupo, pois disse que não acredita em um trabalho de arte quando existem imposições. Beatriz colocou que os alunos da escola onde trabalha com EJA querem autonomia e manifestam este desejo na luta constante pelo espaço. Disse que antes trabalhava com os alunos discutindo questões sociais e políticas, falando da realidade, mas constatou a resistência dos alunos e passou a usar a fantasia para falar dessa realidade, passando a discutir temas subjetivos como o amor. No último trabalho que

está sendo exposto em diferentes espaços de Porto Alegre, o tema inicial é o amor. Assistiram filmes que tratavam deste assunto e, a partir dessas vivências, foram sendo desafiados a transpor as suas realidades em um trabalho artesanal, usando tecido. Citou João Francisco Duarte Júnior, Marli Meira, Rubem Alves e Marina Colasanti como autores que influenciam sua prática. Destaca João Francisco Duarte Jr. por tratar da sensibilidade na arte. Já trabalhou o auto-retrato com os alunos de EJA, constatando que alunos negros retratavam-se como brancos. Ao questioná-los, obtinha como resposta que aquele era o ideal, como o aluno gostaria de ser. A partir desses questionamentos, surgiram discussões que abordam a questão do negro, seja a partir da conceituação de cor do IBGE, ou das misturas de tintas coloridas.

Clara constatou que muitos dos seus alunos nunca tiveram aulas de artes e costumam colocar que nem as conhecem. Explicou que, como eles ainda não tem um pré-conhecimento do que é arte e são alunos que costumam faltar muito, desenvolve uma metodologia na qual os trabalhos são independentes, embora exista um encadeamento final. Parte do princípio de que eles aprendam a usar instrumentos e materiais simples, e a partir desse uso irão criando idéias, conceitos e concepções quanto à cor, à forma e à linha. A educadora disse pensar que a arte pode estar relacionada a outras disciplinas. Costuma escrever no quadro todas as etapas do trabalho que será desenvolvido no dia, pois além de estimular a leitura, facilita o andamento da aula, tendo em vista que os alunos que chegam atrasados podem ir acompanhando. Já realizou trabalhos em parceria com as disciplinas de geografia e português, dentro de uma proposta interdisciplinar. Esclareceu que, em sua metodologia de trabalho, busca considerar o desenvolvimento do aluno em relação a si próprio. Sua inspiração maior vem dos próprios alunos, mas ressalta a contribuição de Ana Mae Barbosa, Viktor Loenweld e Paulo Freire. Apesar de existirem muitos alunos negros e de estar inserida em um bairro (Restinga) historicamente constituído por esta raça/etnia, sendo ela mesma negra, não problematizou ainda essas questões em suas aulas.

Doris inicia o seu trabalho partindo do que os alunos já fizeram em artes, do que eles sabem sobre arte, valorizando a riqueza de seus conhecimentos. Explicou que trabalha com imagens e compositores brasileiros. O trabalho pauta-se no que os alunos trazem, variando entre a pintura, a argila, a xilogravura, imagens, compositores brasileiros e estilos de pintura, bem como os artistas do Rio Grande do Sul. Esclareceu que trabalha o conceito de arte enquanto manifestação do ser

humano, estimulando o debate sobre ela para que entendam-na como manifestação de todos, e compreendam que para ser um artista, necessita-se de muito trabalho. Disse que discute a inserção do artista na sociedade, através de pintores como Portinari, Tarsila e outros, levando os alunos a espaços de visitação de arte, como o Santander, cinemas, museu, teatros, casa de cultura, numa perspectiva de romper a idéia de um portal invisível que impede o acesso de trabalhadores em geral a esses lugares, porque podem estar calçando um t nis velho. Entre os teóricos que fundamentam sua prática estão Paulo Freire, Lowenfeld, Dewey, Augusto Rodrigues e Hernandez. Esclareceu que os alunos já trouxeram, em algum momento, conhecimentos relacionados aos Orixás. Disse que, ao tratar desse assunto na sala de aula, houve resistência por parte de um aluno que lembrou-se de uma experiência religiosa da qual n  gostaria de recordar. Dóris disse que valorizou o conhecimento trazido enquanto representação de uma cultura da qual podemos n  gostar, mas a qual devemos respeitar.

Eloísa fundamenta seu trabalho na história da arte, a qual é pautada a partir de um artista para estabelecer as atividades através de projetos. Disse que já desenvolveu trabalhos em parceria com as disciplinas de história e matemática, tratando do Renascimento e geometria respectivamente, estabelecendo relações com a história da arte. Esclareceu que constatou falta de interesse de alguns alunos em realizar trabalhos manuais e conclui que oficinas de arte facilitar m o trabalho, uma vez que fariam as oficinas de artes manuais os alunos que tivessem interesse; entretanto, como isto ainda n  aconteceu, trabalha com artes manuais nas datas comemorativas. A professora diz que n  tem tempo para ler, pois no seu tempo disponível procura descansar. O que l  são os g nios da arte, que utiliza bastante com os alunos. Comentou que, no dia da Consciência Negra do ano anterior, uma aluna trouxe seu grupo de estudos afro para dar uma palestra aos alunos.

O planejamento tem sido solitário para Francisco que, ultimamente, tem encontrado na troca de idéias com outros educadores da rede uma alternativa para esse momento; além disso, realiza conversas paralelas com a vice-diretora, que   arte-educadora, bem como com professores de diferentes disciplinas. Explicou que, em alguns momentos, estrutura o trabalho de forma interdisciplinar; já em outros, realiza o trabalho sozinho. Citou a realização de um livro, em parceria com os professores de francês e de português, como exemplo de trabalho interdisciplinar. O educador reafirmou que considera Paulo Freire como o teórico que, desde os anos

80, tem sido a base de suas leituras; mais recentemente leu Rubem Alves, Miguel Arroyo, Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower, João Francisco Duarte Júnior e Arnheim. Explicou que várias vezes pautou seu trabalho em questões que tratavam da cultura afro-brasileira, citando a música “Nome da limpeza” do cantor Gilberto Gil como um dos trabalhos desenvolvidos.

Gil baseia seu trabalho a partir das vivências e experiências dos próprios alunos, nas quais eles são parâmetros de si mesmos. Disse também que, na prática, busca romper com a idéia de disciplinas estanques, estabelecendo relação com os conteúdos de geografia e história, procurando relacionar tudo, mediante a utilização de três canais de expressão artística que são a música, as artes plásticas e as cênicas. Enfatizou que estimula o debate e a discussão como forma de levar adiante o aprofundamento do conhecimento, pois considera que sem isso ficam apenas as informações. Afirmou que o mais importante para ele é que os alunos busquem o conhecimento, e para isto estimula-os a terem dúvidas. Entre os teóricos que fundamentam sua prática citou Peter Slade. Explicou que permanentemente trabalha a cultura afro-brasileira, seja nas datas comemorativas, seja na busca pelo rompimento de preconceitos. Disse que percebe que seus alunos brancos e negros sofrem com o preconceito social e que este é o preconceito maior que ele busca romper junto aos alunos.

A professora Hilda disse que gosta de conhecer a turma primeiramente, conversando, procurando compreender o que eles vêem como arte e o que eles conhecem do assunto. Explicou que, a partir deste conhecimento prévio, estrutura o trabalho baseado no incentivo à pesquisa. Neste processo, os alunos conversam sobre o que é arte, vêem a arte no mundo, o que é considerado arte e porque é assim considerado. Enfatizou que considera a pesquisa importante para os alunos, pois favorece a busca e a compreensão das diferentes linguagens como teatro, cinema, histórias em quadrinhos. As descobertas pesquisadas são posteriormente socializadas e apresentadas aos colegas. A partir deste levantamento, decide-se o rumo do trabalho. Afirmou que Paulo Freire é o principal teórico que fundamenta a sua prática. Esclareceu que, há aproximadamente dois anos, trabalhou com os alunos sobre máscaras, e naquele momento surgiram as máscaras africanas de Picasso. Em virtude disso, trabalhou a cultura afro-brasileira.

Isis afirmou que sua metodologia fundamenta-se na pesquisa. Esclareceu que a opção por essa metodologia é fruto da trajetória de estudos oferecidos pela SMED,

no período em que a secretária de educação era Esther Grossi. Naquela época (início da década de 1990), o projeto intitulado “Arte na escola” era coordenado por Ana Mae Barbosa, Elisabete Aguiar e Denise Vieira. A partir das discussões e estudos realizados, a professora disse que iniciou a construção da hemeroteca e de outros materiais, com a finalidade de serem fontes de pesquisa em arte. Com o decorrer do tempo, esses materiais foram se incorporando ao acervo da sala de artes, a partir dos interesses dos alunos. Isis enfatizou a importância da assessoria do professor Fernando Hernandez nos estudos sobre metodologia de projetos. Todos esses estudos resultaram nos procedimentos que a educadora disse desenvolver com seus alunos do SEJA. Explicou que, no início, as turmas eram mais homogêneas em termos de idade e interesses, o que possibilitava o desenvolvimento de projetos individuais. Com o passar do tempo, as turmas do SEJA foram incorporando alunos adolescentes e a composição dos grupos da EJA tornou-se mais diversificada. Em virtude desta mudança de contexto, a professora percebeu uma certa desvalorização dos projetos individuais, pois eram concluídos *de qualquer jeito*, o que indicava a falta de interesse com suas próprias produções. Esta desvalorização, segundo a professora, estendeu-se também à escola, que expunha as produções *de qualquer jeito*. Isis disse que optou pelo trabalho na perspectiva tridimensional, utilizando materiais como argila nas técnicas de papelagem e machê. Começaram a surgir máscaras incríveis e as aulas passaram a ser produtivas, por explorarem a questão da figura humana. As reflexões sobre as produções passaram a ser escritas. Explicou que os alunos realizam uma pesquisa dentro do assunto delimitado pela professora, ou seja, na T4 o assunto é arte indígena; na T5, arte africana e na T6, arte brasileira; eleito o assunto, os alunos anexam as informações coletadas nos portfólios; essas informações são escritas em produções reflexivas e assim o trabalho vai sendo desenvolvido - pesquisa, projeto, relatório e objeto. Afirmou que os alunos negros e não-negros identificam-se com os objetos de arte africana que constroem. Isis disse que faz “uma salada de frutas”, um *mix* de vários autores, e que gosta muito de ler e adquirir livros. Entre os teóricos, destacou Piaget, Paulo Freire, Dewey, Pedro Demo, João Francisco Duarte Júnior, Rubem Alves, Morin.

Júlia procura sempre realizar cursos de formação para professores de artes na Fundação Iberê Camargo, Bienal do Mercosul e MARGS, como uma forma de estabelecer aproximações entre os alunos e estes espaços de visita de arte, não

só como alunos, mas enquanto cidadãos com direitos a essas opções de lazer. Citou Paulo Freire como um teórico marcante para o SEJA, devido à convivência direta estabelecida no início da implementação do SEJA em Porto Alegre. Esclareceu que atualmente estuda Edgar Morin. Como trabalha a partir da identidade, disse que já surgiram questões relacionadas à cultura afro-brasileira, principalmente nos auto-retratos, nos quais alunos negros retratam-se como brancos. Estas questões servem como subsídios para discussões na sala de aula.

Quanto às atividades realizadas nas turmas de sete professores/as foi observado o uso das técnicas de pintura, colagem, bordado, pesquisa na *internet*, construção com sucata e papel machê, conforme o quadro a seguir:

<b>Turma</b>	<b>Atividade observada</b>	<b>Número total de alunos</b>	<b>Número de alunos negros</b>
1	Bordado em tecido de uma lembrança de vida	12	7
2	Pintura de auto-retrato	17	7
3	Construção da maquete da escola	13	6
4	Colagem de figuras que retratassem a história de vida dos alunos	16	9
5	Pesquisa na <i>Internet</i>	9	5
6	Construção com sucata de máscaras	14	6
7	Construção de máscaras africanas	16	8

Quadro 5 - Atividades realizadas

Na atividade de observação de produções artísticas dos próprios alunos, o intuito era dar continuidade ao trabalho de auto-retrato. Observei que alguns alunos negros se auto-retratavam com a pele clara.

Na atividade que envolvia pesquisa na internet sobre os artistas que fizeram parte da semana de arte moderna, para posterior construção de um texto relacionando aspectos da vida e obra do pintor/a com aspectos da vida dos alunos/as, constatei a utilização de tecnologia para coleta de informações e ampliação das possibilidades de criação em arte.



Nas atividades que envolveram o bordado em tecido de uma lembrança da infância, e colagem de figuras que representassem a história de vida dos alunos/as, constatee o envolvimento e entusiasmo dos educandos em resgatar fatos significativos de suas trajetórias. A colagem envolvia pesquisa anterior sobre os antepassados destes alunos/as, incluindo a construção da árvore genealógica.

Na construção da maquete da escola, observei a interdisciplinaridade com as disciplinas de geografia e história, no resgate histórico e na perspectiva da construção.

Na construção de máscaras africanas, observei a pesquisa sobre a cultura da África, a produção textual relacionando a máscara escolhida com os motivos que levaram o/a aluno/a a tal escolha, o esboço e o processo de criação e construção. Os alunos/as encontravam-se em etapas diferenciadas nesse processo.

## 4.2 DISCUSSÃO

### 4.2.1 Relevância da educação continuada na Educação de Jovens e Adultos

A categoria temática “Relevância da educação continuada na educação de jovens e adultos” focaliza concepções dos/das professores/as sobre a continuidade dos estudos na EJA.

A Declaração de Hamburgo (1998) ressalta como fundamental o desenvolvimento centrado no ser humano em uma sociedade participativa, como forma de enfrentar os desafios futuros. Nesta perspectiva, a educação de adultos emerge como possibilidade de exercício de cidadania. Cidadania compreendida como condição humana de solidariedade e responsabilidade consigo, com a sociedade e com o mundo (MORIN, 2001) e que encontra na educação a possibilidade de

[...] formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever de cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas (BRANDÃO, 2002, p. 95).

Conforme o professor Gil, a EJA deve ter como princípio a busca pela *“formação de cidadãos que tenham condições críticas de olhar, ver e discutir o mundo, buscando um caminho em grupo com sua comunidade, rompendo barreiras que foram criadas pelo sistema”*.

Nesta categoria, evidencia-se a importância da educação acontecer ao longo da vida em um processo contínuo, no qual o adulto seja percebido em seu inacabamento, próprio do ser humano em sua experiência vital (FREIRE,1998), como ressalta a professora Alice ao refletir sobre a importância da educação continuada na EJA. *“Bastante importante, até porque é um ser humano inacabado; Paulo Freire traz muito isto, esse inacabamento do ser humano, e a gente tá sempre aprendendo, e pra eles é muito importante”*.

Freire (1972, p. 103) ressalta:

Por isto mesmo os reconhece [os alunos] como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência da sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e no devir da realidade.

A educação continuada de adultos abrange a educação formal, não formal e informal. A Educação formal compreende os sistemas escolares. Educação não-formal abarca atividades educacionais sistemáticas que se desenvolvem fora do sistema formal e oferecem aprendizagens específicas, atendendo às necessidades dos sujeitos. As aprendizagens oportunizadas de forma assistemática e não intencionais caracterizam a educação informal (MARQUES, 1980).

No sistema educacional do município de Porto Alegre, o SEJA situa-se no sistema formal de ensino. A proposta político-pedagógica estrutura-se através das Totalidades de Conhecimento, que propõem um currículo construído de forma coletiva, direcionado para jovens e adultos trabalhadores. Evidencia, portanto, um processo com identidade própria.

No ensino formal, no SEJA, as questões que emergem dizem respeito às etapas a serem cumpridas pelos alunos nas Totalidades de Conhecimento.

As professoras Beatriz e Isis questionam a organização do SEJA por Totalidades. Enquanto Beatriz preocupa-se com o processo de transição dos alunos entre Totalidades iniciais e finais, Isis questiona o tempo de permanência dos alunos em cada Totalidade. Considera-o insuficiente, pois tem pouquíssimos alunos que avançam em seis meses e, mesmo àqueles que avançam, faltam-lhes referências fundamentais para que possam estabelecer relações. A professora afirma que as perguntas feitas pelos alunos refletem o pouco conhecimento que construíram.

O processo de transição entre as Totalidades iniciais e finais, para essas professoras, favorece as desistências, mesmo daqueles alunos que avançam; isso evidencia-se na diminuição do número de turmas. Avalia-se que a ruptura entre as Totalidades iniciais e finais é um dos principais fatores para a redução das mesmas, uma vez que as estruturas de ensino são diferenciadas.

Nas Totalidades Iniciais, o trabalho é unidocente, enquanto que nas Finais, o trabalho distribui-se entre seis a oito professores. Essa dificuldade é ressaltada pela professora Beatriz:

*[...] Eu não tenho estatísticas, mas observo que são poucos os nossos alunos que continuam da T3 para a T4, mesmo porque são menos turmas, é uma de cada, então são alguns alunos que vão avançando e muitos deles não continuam. Eu acho que acontece uma ruptura, eles saem daquele professor referência, eles não tem praticamente nenhuma outra atividade, só o professor referência. Então eles caem aqui com seis, oito professores, sendo um choque. Talvez seja uma coisa que espante, a gente não discutiu essa transição nunca.*

A transição entre as Totalidades iniciais e finais pode ser interpretada como uma transição entre a unidocência e a pluridocência. Enquanto a unidocência facilita uma relação dialógica e de flexibilidade metodológica, a pluridocência, na maioria das vezes, fragmenta o conhecimento, centrando-o na especialidade do professor (RANGEL, 2001, p. 22).

As Totalidades iniciais, T1, T2 e T3, correspondem ao processo de alfabetização e são atendidas por um professor/a favorecendo, desta forma, uma maior flexibilidade metodológica e um vínculo mais estreito entre educador/a e alunos, uma vez que a relação de ensino aprendizagem se estabelece diariamente. Nas totalidades finais - T4, T5, T6 - a ampliação do conhecimento se estabelece nas

disciplinas de educação artística, geografia, história, educação física, língua estrangeira, ciências físicas e biológicas, matemática e português, sendo que para cada uma delas existe um professor. Essa forma de organização pretende romper com a idéia de fragmentação do saber, a partir do momento que busca, na interdisciplinaridade, a inter-relação com as demais disciplinas através de aproximações entre conceitos comuns. A interdisciplinaridade compreendida como princípio de unificação, que se caracteriza pela intensidade das trocas e pela integração entre as disciplinas em um mesmo projeto (FAZENDA, 1993).

Outro fator que provoca o questionamento desta estrutura é o tempo de permanência dos alunos em cada Totalidade. Na análise realizada, o tempo de seis meses foi considerado insuficiente para a construção de referências fundamentais, para que possam estabelecer relações, como descreve Isis:

*Eu acho, assim, que em menos de um ano não se faz milagres. Então eu não gosto desse sistema, porque na verdade tem pouquíssimos alunos que conseguem avançar em seis meses, da T4 para T5, da T5 para T6. Às vezes conseguem da T4 para T5, mas assim, tu vê que eles não têm uma série de referências, eles não estabelecem determinadas relações fundamentais.*

As Totalidades de conhecimento compõem a estrutura de ensino do SEJA, ao invés do processo de seriação; buscam incluir o aluno, considerando suas características de sujeitos trabalhadores que, na escola, estreitam as relações entre a prática social e a reflexão. As Totalidades de conhecimento diferem da organização por seriação, na medida em que utilizam os conceitos de avanço e permanência ao invés de aprovação e, também, de afastamento ao invés de evasão (PORTO ALEGRE, 1996).

Há uma relação histórica entre educação continuada e preparação para o mercado de trabalho iniciada em 1940, quando a educação de adultos passou a ser condição necessária para que o país se tornasse uma nação desenvolvida (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Essa relação, segundo o professor Gil, deve ser superada:

*Olha, nós tentamos [...] a idéia do município, da nossa mantenedora aqui é romper com aquela idéia de fazer uma formação necessária para trabalhar. Tentamos quebrar esse paradigma que estava sempre pré-existente: “Ah, fazer uma escola técnica vai te preparar para trabalhar, pra nutrir esse mercado de trabalho”; esse mercado de trabalho não existe mais. Hoje em dia as coisas estão mudando; as pessoas, se quiserem ter uma vida razoável, têm que se unir, se cooperativar, buscar alternativas deste dito mercado de trabalho, que antes era pelo sistema capitalista, né, tinha o patrão e o empregado, e isso tá, de certa forma, desaparecendo.*

As mudanças rápidas, das tecnologias, contribuíram para que esta preparação técnica fosse oportunizada pelas próprias empresas. Desta forma, gera-se uma expectativa em relação à educação continuada na escola, esperando-se que ela desenvolva habilidades que propiciem a formação de sujeitos autônomos, como define Haddad (2001, p. 193):

Na idéia de educação continuada, portanto, está também implícito o princípio de que deve haver complementaridade entre os diversos universos educativos. As zonas de intersecção e interdependência entre a educação formal e não formal tornam-se mais visíveis não só no que se refere à qualificação profissional, mas também com relação a outros âmbitos de vivência que sofrem impactos da modernização, como o lazer, a cultura, o convívio familiar e comunitário.

A professora Clara expressa a idéia do aluno visto como um sujeito, que traz experiências e vivências que devem ser consideradas no processo de continuidade de seus estudos. A valorização das vivências e experiências dos alunos só ocorrerá se os professores da EJA concientizarem-se das características deste alunado, que diferente dos do ensino fundamental, estão numa corrida contra o tempo.

A professora Eloisa coloca que a continuidade na EJA oportuniza o retorno dos alunos aos estudos, o reinício de tudo. Afirma que “*é o ar que eles respiram*”.

O professor Francisco considera que este retorno à escola é significativo, um rito de passagem para quem ficou bastante tempo sem estudar, uma busca de um *status* diferente do que eles possuem.

A partir das observações na turma, cujos alunos dos professores/as foram sujeitos da pesquisa, constatei que a maioria deles são negros e, também, jovens, que estão ou já estiveram inseridos no mercado de trabalho e que buscam na continuidade de seus estudos a possibilidade de almejam uma melhor colocação

no mercado de trabalho. Alguns desses jovens freqüentam o SEJA devido ao seu histórico escolar, marcado por dificuldades de aprendizagem e de comportamento no ensino fundamental diurno. Como forma de lazer, freqüentam as festas nos locais comunitários de seus bairros e não trazem históricos de participação em movimentos culturais afrobrasileiros.

Já os alunos adultos buscam na EJA uma forma de distração e ampliação de conhecimentos. Encontram-se já inseridos no mercado de trabalho ou mesmo aposentados. Os que se encontram inseridos nesse mercado almejam uma condição profissional melhor. Alguns adultos disseram já terem feito parte de movimentos da cultura afrobrasileira de cunho religioso e, nos momentos de lazer, costumam estar entre seus familiares.

Para as professoras Dóris e Hilda, a educação continuada propicia aos sujeitos estarem em contato com outras culturas e, conseqüentemente, a ampliação de conhecimentos. Nessa relação, os alunos adultos são capazes de construir conceitos e habilidades como *“ler, escrever, interpretar”*, que lhes possibilitarão desenvolver a autonomia necessária para seguirem no processo de construção do conhecimento. Hilda destaca que esta relação possibilita *“fazerem parte do processo de construção, desenvolvendo-se através da arte”*. A construção do conhecimento também é ressaltada pelo professor Francisco, que observa e constata diferenças na relação que os alunos estabelecem nesse processo. Para ele, alguns educandos demonstram interesse em construir conhecimentos, já outros *“ficam anos e anos e nunca vão embora”*.

#### **4.2.2 Arte-Educação na Educação de Jovens e Adultos**

A categoria temática “Arte-educação na educação de jovens e adultos” possibilita entender o pensamento dos professores sobre a importância desta disciplina para os alunos jovens e adultos.

As professoras e professores de arte-educação, no SEJA, destacaram o ensino da arte como de profunda importância no processo de desenvolvimento dos alunos adultos, porque oportuniza a percepção do mundo que os envolve. Essa

percepção não apresenta uma única forma de visão de mundo; pelo contrário, por meio de diferentes vivências, os alunos e professores criam novas maneiras de entender o universo que os envolve.

Para a professora Alice, a arte-educação na EJA resgata a sensibilidade, *“importante na vida de todos”*, e que está esquecida em virtude da crise da modernidade. Esse aspecto é apontado por Duarte Jr. (2002), que considera a arte como expressão do sentir, representação e concretização dos sentimentos humanos. Também Ostrower (1987, p. 12), ao analisar o processo de criação, ressalta o ser sensível:

Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é só peculiar a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez áreas sensíveis diferentes, todo o ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade.

A professora Beatriz argumenta que perceber o mundo de forma diferente é um estilo de ser, é uma questão de viver a arte, seja como artista, professora ou expositora: *“a gente é diferente e acho que é por isso, talvez, que eu seja solidária com as pessoas que tenham outras diferenças. Tenho outra forma de ver o mundo, de perceber as coisas e isso não é nem mais, nem menos; sofro, muitas vezes, com isso”*. Enfatizou que transmitir para os outros sensibilidade é uma forma de apreender mais pessoas num mundo embrutecido. Isto pode ser melhor compreendido na proposição de Ostrower (1997, p. 13):

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não-ser. Nessa ordenação dos dados sensíveis estruturam-se os níveis do consciente; ela permite que, ao apreender o mundo, o homem apreenda também o próprio ato de apreensão; permite que, apreendendo, o homem compreenda.

Para a professora Clara, a arte-educação no SEJA apresenta-se como uma janela para o mundo que se abre, propiciando uma forma boa de ver a vida, despertando um olhar curioso. Cabe ao professor resgatar, com os alunos, os blocos de concreto de cimento que colocaram em volta deles e, então, vencer resistências. Cabe, também a ele, valorizar suas produções, pois elas têm importância, expressam sentimentos e fazem com que as pessoas tornem-se mais sensíveis.

A professora Dóris acredita que a percepção do mundo ocorra através de vivências favorecidas pela arte-educação, pois *“é um caminho dentro da escola que faz as pessoas perceberem que a vida também é arte, sensibilidade, alegria, cor, beleza”*. Mediante essas vivências, os alunos têm a oportunidade de incorporá-la ao seu cotidiano, *“seja na escolha das cores para se vestir, seja selecionando músicas, seja assistindo a um filme, seja lendo uma poesia ou um livro”*, o conhecimento construído a partir da criação e da sensibilização. Percebe-se que a sensibilidade tem um valor significativo no processo de ensino aprendizagem na arte educação. Por meio de atividades que resgatem a sensibilidade dos alunos, é possível fazer com que se sintam valorizados, que aumentem sua auto-estima e passem a ter um novo olhar sobre o mundo que os cerca, o qual passa a ser incorporado no cotidiano de suas vidas.

Outra idéia presente, nesta análise, entende que a arte-educação estimula positivamente a auto-estima dos alunos da EJA porque trabalha com o processo de criação.

A professora Hilda considera que a arte-educação favorece a auto-estima porque valoriza *“o aluno que é diferente dos outros, porque trabalha, corre atrás sempre e quase não tem oportunidades”*.

Duarte Jr. (2002, p. 60), ao analisar o processo de criação em arte-educação, afirma:

A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa. E tal prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético. Na experiência estética, os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Meus sentimentos vestem-se com as roupagens harmônicas das formas estéticas. Através dos sentimentos, identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um.



Para o professor Gil, a arte-educação deve proporcionar a manifestação dos três canais de expressão (plástica, dramática e musical), *“ninguém vive sem se expressar, pois quando a sensibilidade fica presa, as pessoas tendem a delinquir”*. A função do professor é a de criar condições para a apreciação da beleza, pois assim os alunos poderão tornar-se mais saudáveis, aumentando a auto-estima. Entendo que a beleza pode ser compreendida como uma maneira de relacionar-se com o mundo (DUARTE Jr., 1991), como resultado da relação estabelecida entre os sujeitos e o objeto. A beleza, assim, estaria inserida dentro da vivência da experiência estética como evidencia Duarte Jr. (1991, p. 8):

O substantivo “estética” designa hoje qualquer conjunto de idéias (filosóficas) com a qual se procede a uma análise, investigação ou especulação a respeito da arte e da beleza. Ou seja: estética é a parcela da filosofia (e também mais modernamente da psicologia) dedicada a buscar sentidos e significados para aquela dimensão da vida na qual o homem experiencia a beleza. Estética é a “ciência” da beleza.

Já a professora Isis acredita que a arte, na escola, tem a função de trabalhar a auto-estima, porque oportuniza aos alunos descobrirem que podem construir algo significativo. Esse processo ocorre porque *“a arte transforma uma idéia, uma imagem, em um desenho e do desenho em algo tridimensional, refletem, escrevem sobre esta elaboração, aplicando conhecimentos e informações”*.

Complementando essa idéia, a professora Clara considera que a arte-educação é também a valorização das produções dos alunos, *“pois elas têm importância, sentimentos e fazem com que as pessoas tornem-se mais sensíveis”*. A respeito dessa concepção, Osinski (2001, p. 96) argumenta:

A função da escola seria estimular cada aluno para que, identificado com suas próprias experiências, desenvolvesse ao máximo os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua sensibilidade estética. Numa sociedade de massa, em que as relações sensitivas do indivíduo são progressivamente suprimidas, a educação artística seria a única disciplina capaz de se concentrar no desenvolvimento de experiências sensoriais, tornando a vida mais satisfatória e significativa.

O processo de criação é entendido como forma de expressão dos sentimentos dos alunos, possibilitando-lhes, assim, o aumento da auto estima que, muitas vezes, está diminuída em virtude desses alunos estarem voltando à escola depois de tantos anos afastados. Alguns devido à necessidade de priorizar o trabalho, outros por falta de oportunidade e outros, ainda, devido a uma história de fracasso escolar. É no processo de criação que as idéias e sentimentos são concretizados.

Outra idéia expressa pelos professores, sobre a arte-educação na EJA, refere-se à cultura. Para o professor Francisco, a arte-educação busca trabalhar as diferentes expressões e potenciais artísticos dos alunos, fundamentando-se na cultura produzida no Brasil e no mundo, criando condições para que os sujeitos apropriem-se desses elementos, estabeleçam relações e enriqueçam o universo cultural.

Isis acredita que a arte possibilita o aprendizado de realidades diferenciadas, favorecendo o conhecimento e a valorização de outras culturas e do legado dos ancestrais.

Para Hilda, os alunos *“têm que conhecer um pouquinho do que aconteceu, do que está se passando e conseguir, daí, fazer alguma coisa útil, que desenvolva”*.

Sobre esse processo, Duarte Jr. (2002, p. 70) ressalta:

Conhecendo a arte de meu tempo e cultura, do meu tempo, adquirei fundamentos que permitem uma concomitante compreensão do sentido da vida que é vivida aqui e agora. E mais: conhecendo arte pretérita da cultura em que vivo, posso vir a compreender as transformações operadas no seu modo de sentir e entender a vida ao longo da história, até meus dias.

Os professores também evidenciam a importância da arte-educação no processo de desenvolvimento da identidade, refletida na mudança de olhar e de comportamento. Para a professora Júlia, a arte-educação na EJA deve trabalhar *“para que a pessoa aprenda a ver aquilo que a cerca”*, pois constata que as pessoas enxergam, mas não vêem. Já a professora Isis acredita que a arte influencia a identidade de seus alunos porque *“mexe com valores e perspectiva de vida”*. Para Melucci (1992), a arte é uma das expressões simbólicas do tempo interno que se manifesta através do corpo, em emoções e sonhos, mediante imagens e

comportamentos repetitivos. Sendo a arte uma das expressões simbólicas representativas dos nossos tempos internos, ela ganha um caráter importante no processo de identidade, pois propicia a continuidade do sujeito, delimitando suas relações com os outros e propiciando a capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido.

A criatividade foi destacada, pelos professores e professoras, como algo importante para o resgate da sensibilidade, bem como uma forma de vislumbrar outras maneiras de ver o mundo.

Para Gil, criatividade não se desenvolve, mas *“as pessoas com a sua sensibilidade, tornam-se criativas”*. Entende que a arte-educação, na EJA, tem a *“função de resgatar o que foi podado na sensibilidade das pessoas, na criatividade”*. Hilda entende que a arte-educação sensibiliza o aluno a olhar de outra maneira, criando e sentindo-se parte deste processo de criação: *“então eu acho que essa criatividade, eles têm que ter para conseguir chegar perto do mundo, não ser sempre a mesma coisa, conseguir ver as coisas de outra maneira, de várias maneiras”*.

A análise das falas dos professores de arte-educação, do SEJA, sobre a importância dessa disciplina para os alunos jovens e adultos, reflete a intenção, o desejo e a busca da ampliação da visão de mundo, do desenvolvimento da auto-estima, do enriquecimento do universo cultural, do desenvolvimento das identidades por meio de práticas que oportunizem o processo de criação. Nessas falas, as professoras e os professores revelam que entendem que os alunos da EJA têm necessidades peculiares, devido ao contexto em que se situam. Na sua maioria, são adultos, responsáveis pela família, trabalhadores (empregados ou desempregados), que durante um longo período ficaram afastados da escola. No retorno, refletem na sala de aula a falta de oportunidades e a baixa auto-estima geradas por um mundo competitivo e constituído de desigualdades.

A arte-educação, na reflexão desses professores e dessas professoras, tem como função sensibilizar os sujeitos, mediante a vivência de atividades que envolvam pesquisa, criação e fruição nas artes plásticas, na música e na dramatização.

Cabe salientar que a proposta de arte-educação do SEJA, no município de Porto Alegre, prevê a ampliação do universo cultural, bem como a sensibilização em relação ao meio no qual os alunos e alunas estão inseridos. A proposta prevê ainda o encontro, tanto individual quanto coletivo, da expressão que os gratifique e os prepare para a

busca da transformação da sociedade:

Uma Escola Cidadã pressupõe o acesso de todos ao patrimônio cultural construído ao longo do tempo e ao conhecimento sistematizado; então esta escola deve ser o lugar onde a comunidade construa referenciais teóricos suficientes para subsidiar a leitura das diversas linguagens de comunicação do mundo atual e espaço para viabilização, não ingênua, mas crítica, de suas próprias expressões (PORTO ALEGRE, 1996, p. 52).

#### **4.2.3 Processo de ensino em Arte-Educação**

A categoria temática “Processo de ensino em arte-educação”, permite compreender a maneira como os professores e professoras organizam, estruturam, planejam suas práticas educativas e explicitam seus fundamentos teóricos. Permite também conhecer como a cultura de base africana é contemplada nessas práticas educativas.

No que diz respeito à formação, os dez professores apresentam graduação/bacharelado em Educação Artística, sendo que cinco possuem habilitação em artes plásticas, um em escultura, um em teatro e uma em desenho. Dois professores não mencionaram suas habilitações. Uma professora apresenta uma segunda graduação em Letras.

No âmbito da pós-graduação, quatro professores ampliaram seus estudos, uma professora realizou dois cursos de especialização (psicopedagogia e arte terapia), dois professores realizaram mestrado e o outro, especialização em arte na pré-escola e séries iniciais. Além de atuarem como professores na Rede Municipal de Ensino, dois desenvolveram atividades específicas com arte em outros espaços, como artista plástica e restauradora de obras sacras.

No que tange à formação, portanto, todos os professores apresentam a necessária e exigida para o exercício da função, e a maior parte apresenta uma ampliação da mesma, por meio de estudos de pós-graduação.

Os professores destacaram a preocupação em desenvolver o fazer, a história e a crítica à arte, contemplando os interesses dos alunos, como se evidencia nos relatos das professoras Alice, Beatriz, Clara e Dóris:

Professora Alice:

*Organizo o trabalho junto aos alunos seguindo três partes mestras, que são o fazer, a história e a crítica. O fazer está relacionado ao momento em que os alunos desenham, costuram, recortam. Nesse processo os alunos, em sua maioria acostumados com trabalhos pesados, passam a conhecer um mundo novo, onde o prazer que vem pela mão e pelo corpo constrói o conhecimento que traz à consciência.*

Professora Beatriz:

*Considero significativo conhecer a turma e seus interesses. Em geral, meu planejamento pauta-se nesses interesses refletidos pelo grupo. Tenho alguns objetivos, conceitos e conteúdos que considero importante trabalhar, e busco aliá-los aos interesses do grupo, pois não acredito em um trabalho de arte quando existem imposições. Os alunos querem autonomia e manifestam esse desejo na luta constante pelo espaço. Antes eu trabalhava, com os alunos, discutindo questões sociais e políticas, falando da realidade, mas constatei a resistência deles e passei a usar a fantasia para falar dessa realidade, utilizando temas subjetivos como o amor.*

Professora Clara:

*Desenvolvo uma metodologia onde os trabalhos são independentes, embora exista um encadeamento final. Parto do princípio de que eles irão aprendendo a usar instrumentos e materiais simples. Busco considerar o aluno no seu desenvolvimento em relação a ele mesmo. Minha inspiração maior vem dos próprios alunos.*

Professora Dóris:

*Início meu trabalho partindo do que os alunos já fizeram em artes, do que eles sabem sobre arte, valorizando a riqueza de seus conhecimentos. Trabalho com imagens e compositores brasileiros. O trabalho pauta-se no que os alunos trazem, variando entre a pintura, a argila, xilogravura, imagens, compositores brasileiros e estilos de pintura. Também trabalho com artistas do R.G.S. Trabalho o conceito de arte enquanto manifestação do ser humano.*

A pesquisa na educação, como forma de metodologia de ensino e aprendizagem, é ressaltada pela professora Isis, que acredita nesse princípio como forma de aprofundar e ampliar as possibilidades de conhecimento, bem como desenvolver a autonomia dos alunos:

*Fundamento o trabalho com base na pesquisa. A opção, por essa metodologia, é fruto da trajetória de estudos oferecido pela SMED. A partir das discussões e estudos realizados, inicio a construção da hemeroteca e de outros materiais fontes de pesquisa em arte. Com o decorrer do tempo, esses materiais vão incorporando-se ao acervo da sala de artes, a partir do interesse dos alunos. Optei pelo trabalho na perspectiva tridimensional, utilizando materiais como argila nas técnicas de papelagem e machê. Começaram a surgir máscaras incríveis e as aulas passaram a ser produtivas por explorarem a questão da figura humana (Professora Isis).*

A pesquisa, como metodologia de ensino, amplia as possibilidades de aprendizagem, estreitando as relações entre conhecimento e interesses individuais, caracterizando uma maneira própria de educar através da busca, da indagação, da constatação e da intervenção (FREIRE, 1998, p. 32). O perfil dos professores e professoras, que optam por esta metodologia, caracteriza-se pela orientação do trabalho, como destaca Demo (2000, p. 17):

Supõe que o professor se interesse por cada aluno, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais, estabeleça com ele um relacionamento de confiança mútua tranqüila, sem decair em abusos e democratismos. Trata-se sempre de aprender junto, instituindo o ambiente de uma obra comum, participativa. A experiência do aluno será sempre valorizada, inclusive a relação natural hermenêutica de conhecer a partir do conhecido. O que se aprende na escola deve aparecer na vida.

A professora Beatriz utiliza a fantasia para falar da realidade. Há objetivos, conceitos, conteúdos a serem desenvolvidos, bem como idéias e concepções. Para alguns professores, a arte é uma manifestação do ser humano. Eles estimulam a dúvida no incentivo à pesquisa, bem como a interdisciplinaridade. Os professores também costumam utilizar-se dos espaços de visitação de arte para desenvolverem suas aulas.

*Procuro estar sempre realizando cursos de formação para professores de artes junto a Fundação Iberê Camargo, Bienal do Mercosul e MARGS, como uma forma de estabelecer aproximações entre os alunos e esses espaços de visitação de arte, não só como alunos, mas enquanto cidadãos com direitos a essas opções de lazer. Ela diz já terem surgido questões relacionadas a cultura afro-brasileira, principalmente nos auto-retratos, onde alunos negros retratam-se como brancos. Essas questões surgem como subsídios para discussões na sala de aula (Professora Júlia).*

Questionados sobre a contextualização da cultura africana e afro-brasileira nas metodologias de trabalho, seis professores destacam que, em algum momento, já realizaram um trabalho desta natureza. Uma professora incorpora a arte africana como uma das etapas metodológicas da Totalidade cinco, já há algum tempo, embora os outros três ainda não realizem essa contextualização.

Os alunos realizam uma pesquisa dentro do assunto delimitado pela professora, ou seja: na T4, o assunto é arte indígena; na T5 é arte africana e na T6, arte brasileira. Eleito o assunto, os alunos anexam as informações coletadas nos portfólios. Essas informações são escritas em produções reflexivas e assim o trabalho vai sendo desenvolvido - pesquisa, projeto, relatório e objeto. *“Os alunos negros e não-negros identificam-se com os objetos que constroem de arte africana”* (Professora Isis)

A maioria dos professores destaca que em nenhum momento de sua formação acadêmica tiveram uma disciplina ou formação que abordasse este tema; assim, alguns professores desenvolveram essas atividades em virtude de uma busca pessoal ou do interesse de alguns alunos.

Questionados sobre os teóricos que norteiam as suas práticas, o grupo de professores destaca, na EJA, o educador Paulo Freire como principal referência. Na área das artes, a lista abrange mais de dez autores, dentre eles Francisco Duarte Jr, Marli Meira, Dewey e Edith Derdyk. Outros teóricos também foram citados como fontes de fundamentação, como Rubem Alves, Morin, Pedro Demo, Hernandez, Melucci.

No entanto, ainda persistem desafios em suas práticas, no cotidiano das escolas como, por exemplo, no que tange à diversidade étnica racial dos alunos.

Na medida em que a educação, ao longo da vida, propõem-se a oportunizar o desenvolvimento humano e a formação para a cidadania (BRANDÃO, 2002; HADDAD, 2001), cabe refletir sobre as relações que as práticas educativas mantêm

com os princípios da educação popular, na medida em que contemplam aspectos como a diversidade de seus alunos/as

Cabe salientar que a diversidade, entendida como resultado do processo de relação entre os aspectos históricos e discursivos de construção da diferença, e não compreendida apenas como um fato (SILVA, 2002). Ainda que os dados comprovem a presença do grande contingente de alunos/as negros nas salas de aula, o desafio de incluir a história, os conceitos e habilidades, com base na cultura africana e afro brasileira, configura-se como o desafio das escolas baseadas historicamente no eurocentrismo, como esclarece Silva (1998, p. 384):

No Brasil, por exemplo, com a chegada dos portugueses e o tráfico de escravizados, acrescentaram-se aos grupos étnicos, que aqui já viviam, múltiplos outros. Quando o sistema de ensino brasileiro se estruturou enquanto tal, esta já era uma sociedade multicultural, pelo menos a quase quatro séculos. Entretanto, com o pensamento e o olhar voltados para a Europa, os governantes e os educadores, traduzindo as metas da classe que representavam, ignoraram deliberadamente índios, africanos e seus descendentes, empurrando-os para fora das margens da sociedade, como bem mostram as propostas curriculares, programas de ensino e livros escolares, que não incluem sua presença, pelo menos não positivamente, na história nem na sociedade brasileira.

A educação estreita as relações entre cidadania, na medida em que reconhece na escola o espaço sociocultural responsável pelas relações entre conhecimento e cultura (GOMES, 2000). A articulação entre educação escolar e etnia deveria oportunizar relações que favorecessem uma sociedade democrática, garantindo a todos o direito à cidadania. O desafio que se apresenta é o de desenvolver práticas pedagógicas que superem as desigualdades étnicas, nas quais alunos/as sejam vistos como sujeitos socioculturais e não somente como sujeitos cognitivos, uma vez que práticas educativas, que se pretendem iguais para todos, acabam sendo as mais discriminatórias, gerando homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2000). O fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que mais nos torna iguais, enquanto seres humanos. Contribuir para a formação de diferentes identidades a partir das práticas pedagógicas, abarca a inserção da herança cultural africana e afrobrasileira.

Este vínculo com uma cultura ancestral impressa na formação do povo brasileiro, na medida em que contribui para o resgate cultural dos alunos negros e



não negros, favorece o desenvolvimentos das identidades, a auto estima positiva, o respeito ao outro diferente de mim, enquanto sujeito pertencente a uma outra etnia, e contribui para o alfabetismo da diáspora. Esse termo está presente no artigo “Developing diáspora Literacy: Allusion in Maryse Conde’s Haremakhonom” de Veve Clark e significa a leitura de diferentes signos culturais por meio do resgate do auto-conhecimento cultural que, mediante a consciência, permite às pessoas repossuir uma identidade cultural (CLARK, 1984 *apud* KING, 1996, p. 76).

A contextualização da cultura africana e afrobrasileira nas práticas educativas emerge como possibilidade relevante de desenvolver as diferentes identidades, que constituem o alunado da EJA, composto por negros e não negros. Identidade compreendida como resultado das relações que os sujeitos estabelecem com as diferentes formas de representação dos sistemas culturais, segundo Hall (2000).

Os alunos/as da EJA necessitam ter acesso às diferentes culturas de base, que constituem a formação do povo brasileiro, porque será nessa relação que suas identidades irão desenhar-se, como explica Hall (2000, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

As práticas pedagógicas constituem os currículos escolares, favorecendo as relações de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento das identidades.

Por isso:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: o currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 150).

Considero a diversidade étnica e as diferentes identidades culturais como questões centrais do movimento multiculturalista que:

[...] desde a sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Essa é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 20).

Uma educação multicultural propõem novas metodologias que incluam a diversidade étnica, cultural e identitária, oportunizando inter-relações com outras dimensões, como grupos sociais, raça e gênero, promovendo assim a igualdade de oportunidades para todos os alunos (GONÇALVES; SILVA, 2002). Essa educação também considera a importância da formação dos professores, que devem desenvolver atitudes que vão além do que aprendem em cursos de formação, e que incluem sensibilidade e solidariedade como postura na relação com o outro.

Superar tais desafios, contemplando nas práticas pedagógicas as diferentes identidades e a diversidade, pode ser compreendido como transgressão, como define Arroyo (2002, p. 137):

[...] tentando recuperar este foco pedagógico tão esquecido, partimos do pressuposto de que estes encontros cotidianos de gerações estão acontecendo, no tempo da escola, e exigem dos docentes educadores pensares, posturas, ações e escolhas inovadoras. Transgressoras até.

Para o autor, a transgressão pedagógica é própria da ação educativa, que se configura como humana e inovadora:

Não vejo na transgressão pedagógica indisciplina, vejo sensibilidade e fidelidade à lógica inerente à ação educativa, como ação humana formadora de seres humanos livres, conseqüentemente surpreendente, inovadora. Os seres humanos não se repetem. Podemos a cada ano letivo repetir matérias, métodos, normas de enturmação, repetir grades, cargas horárias, condenar centenas e milhares de crianças, adolescentes ou jovens alunos a repetirem de ano. A vida não se repete. A condição de criança, adolescente e jovem, os ciclos de vida não se repetem a cada ano. Cada turma, cada um dos educandos não repete o outro, tem sua identidade humana. É mais do que aluno, aprovado ou repetente, bom ou médio em ciências. É irrepetível. Nós, educadores, somos irrepetíveis, carregamos nossa identidade e diversidade. Levamos à escola nossas marcas. Podemos repetir por anos a mesma matéria, mas nunca nos repetiremos em cada relação pedagógica, se for humana (p. 146).

Dois professores relatam que, no curso de graduação, foram abordadas questões relativas à temática da cultura afro-brasileira em disciplinas distintas, enquanto os outros quatro esclarecem que realizaram pesquisas e estudos por meio de uma busca individual. Nesse processo, os professores explicam que se reúnem em espaços extra-escolares para discutirem conceitos de artes e possíveis temas a serem desenvolvidos com seus alunos, bem como para estudarem e refletirem sobre as idéias de teóricos de diferentes áreas do conhecimento como Rubem Alves e João Francisco Duarte Jr.

A busca pessoal pode ser compreendida como uma relação em que reflexão e prática se entrelaçam, para permanentemente constituir e reconstituir a formação destes professores/as. É nesse constituir-se e reconstituir-se que os educadores tornam-se sujeitos de suas histórias (ARROYO, 2002), e nesta caminhada participam da construção das histórias de seus alunos/as.

Nesta pesquisa, constatei que a cultura africana e afro brasileira ainda apresenta-se à margem dos currículos de formação de professores, ficando esse tema relegado aos cursos e oficinas oferecidos pela mantenedora, aos quais nem todos os professores têm acesso, seja pelo número de vagas, pela disponibilidade de tempo ou por outros motivos. A partir do momento em que os professores/as desconhecem este universo cultural, acabam por desconsiderá-lo. Fazendo isso, negam aos alunos negros e não negros “aspectos constituintes da nossa formação humana e também uma construção social e histórica” (GOMES, 2000, p. 249).

Considerando a educação como essencial, insubstituível e indispensável às práticas culturais da vida humana, Brandão (2002, p. 191) enfatiza:

Se a educação é responsável pela formação de pessoas, como uma fase de preparação “para a vida”, para a maturidade “”, ou qualquer outra suposta realização futura, isto só tem valor se ela for praticada como uma experiência onde o que importa é o processo pedagógico acontecendo em cada momento de cada ciclo da vida de seus educandos.

Esse processo pedagógico pode oferecer possibilidades - e aqui destaco as artes como uma delas - de “compreender a complexidade que envolve a construção da identidade racial dos negros e mestiços brasileiros” (GOMES, 2000, p. 252). Através da arte-educação, estreita-se a relação de sensibilidade individual com o

mundo, constituindo-se um importante meio de conscientização e de transformação da realidade.

A professora Isis, que contextualiza a arte africana em sua prática através da pesquisa e confecção de materiais tridimensionais, como máscaras e esculturas, ressalta que

*alunos negros e não-negros identificam-se com os objetos que constroem de arte africana e acredita que entre outras perspectivas, a arte na escola tem a função de trabalhar a auto-estima, porque oportuniza-os a descobrir que podem fazer algo significativo. A arte transforma uma idéia, uma imagem em um desenho, e o desenho em algo tridimensional, refletem, escrevem sobre esta elaboração, aplicando conhecimentos e informações.*

Na relação entre o fazer e o refletir podem ser criadas condições para que os alunos construam uma imagem positiva de si mesmos, do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade (GOMES, 2000).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de realizar estudos, por meio da pesquisa, aprofunda e amplia as oportunidades de discussões e ações. Nessa experiência, nos confrontamos com nossos limites e com as múltiplas possibilidades de ampliação do conhecimento, em que os primeiros passos foram iniciados.

Ao concluir esta pesquisa que problematizou a arte-educação da EJA e sua relação com a construção das identidades étnico-raciais afro-brasileiras posso tecer algumas considerações.

Constatei que os/as professores/as de arte-educação possuem formação acadêmica qualificada para exercerem suas atividades, freqüentam cursos de extensão e buscam, através da pós-graduação, a ampliação de seus saberes. Como uma das formas de expansão desse conhecimento, alguns dos professores/as organizam-se em grupos de estudos extra-escolares para discutirem e aprofundarem possíveis conceitos para ensinarem seus/suas alunos/as.

No que tange à organização das aulas, esses professores e essas professoras procuram contemplar os interesses e as expectativas dos alunos, problematizando e contextualizando suas dúvidas e vivências, através de diferentes metodologias, entre as quais destaco a pesquisa na educação como a que mais se aproxima da proposta do SEJA para a EJA.

A interdisciplinaridade apresenta-se como desafio para amenizar a ruptura entre as Totalidades iniciais e finais, momento em que muitos alunos/as se distanciam da escola.

Esses/as professores/as consideram a continuidade dos estudos importante para o desenvolvimento cultural e social de seus alunos/as e vêem na arte a possibilidade de contribuir para essa formação pela via da sensibilidade, própria da relação que a arte proporciona.

Permanecem, contudo, desafios significativos para que a educação contemple a diversidade étnica de seus alunos. Esses desafios iniciam na formação acadêmica, que reduz ou exclui de seus currículos o patrimônio cultural de base africana, perpassam os currículos e chegam às práticas educativas.

À mantenedora cabe a ampliação e aproximação dos cursos de formação de base africana dos professores/as arte-educadores, favorecendo suas participações.

Pensar nas práticas educativas como uma das formas de desenvolvimento de identidades étnicas é acreditar na escola como espaço sociocultural, acreditar na continuidade dos estudos como forma de educar para a vida, respeitar as diferenças.

Para muitos alunos/as, o SEJA configura-se como um dos poucos, se não o único, espaço de discussão e ampliação de conhecimentos, aumentando a responsabilidade das escolas de incluírem práticas educativas em arte-educação que oportunizem a apreciação estética, a contextualização histórica, o debate e a criação de elementos da cultura africana e afrobrasileira.

Em suma, penso que a arte-educação emerge como possibilidade de humanização, solidariedade e exercício de cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R; TAYLOR, S. J. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación** - la búsqueda de significados. Buenos Aires, Barcelona, México: Paridos, 1987.

BORGES, Liana. O SEJA de Porto Alegre. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-100.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Nilma L. Educação Cidadã, etnia e raça. In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa, SIMON, Cátia (Orgs.) **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 245-257.

GÓMEZ, Gregório R; FLORES, Javier G; JIMÉNEZ, Eduardo G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona: ALLJIBE, 1996.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas n.14, p.108-130, maio/jun./jul./ago 2000.

HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitores do Brasil - ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KING, Joyce Elaine. A passagem Média Revisitada: A educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros. In: Silva, Luiz Heron (Org.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

MARQUES, Juracy C. (Org.). **Psicologia educacional: contribuições e desafios**. Porto Alegre: Globo, 1980.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si mesmo na sociedade globalizada**. Milão: Feltrinelli, 1992.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**. Porto Alegre. v. XXXII, n. 37, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.



OSINSKI, Dulce Regina B. **Arte, história e ensino: uma trajetória.** São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da Educação Brasileira.** São Paulo: Loyola, 1973.

PORTO ALEGRE. **Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED).** Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/sme/efault.asp>>. Acesso em 18 mar. 2003.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Administração Popular. Cadernos Pedagógicos SMED, n. 8: **Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento - um currículo em educação popular.** 2. ed. 1996.

RANGEL, Zuleica Almeida. **O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: olhando a realidade e apontando caminhos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RAUMEM, Cláudio e outros. Identidade In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). **Palavra de Trabalhador**, n. 11, nov. 2002.

SCOCUGLIA, Afonso C. **Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura.** João Pessoa: Universitária; São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Espaço para a educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Porto Alegre: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA.** Alemanha, Hamburgo, 1999. Documento.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Práticas desenvolvidas pelos professores



Figura 1 - Escultura em papel machê do Orixá Xapanã



Figura 2 - Construção de máscaras africanas



Figura 3 - Construção de máscaras africanas



Figura 4 - Pesquisa na Internet



Figura 5 - Construção com sucata



Figura 6 - Construção de máscaras com sucata



Figura 7 - Construção com sucata



Figura 8 - Aluno retratado