



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Márcia Gomes Ferreira

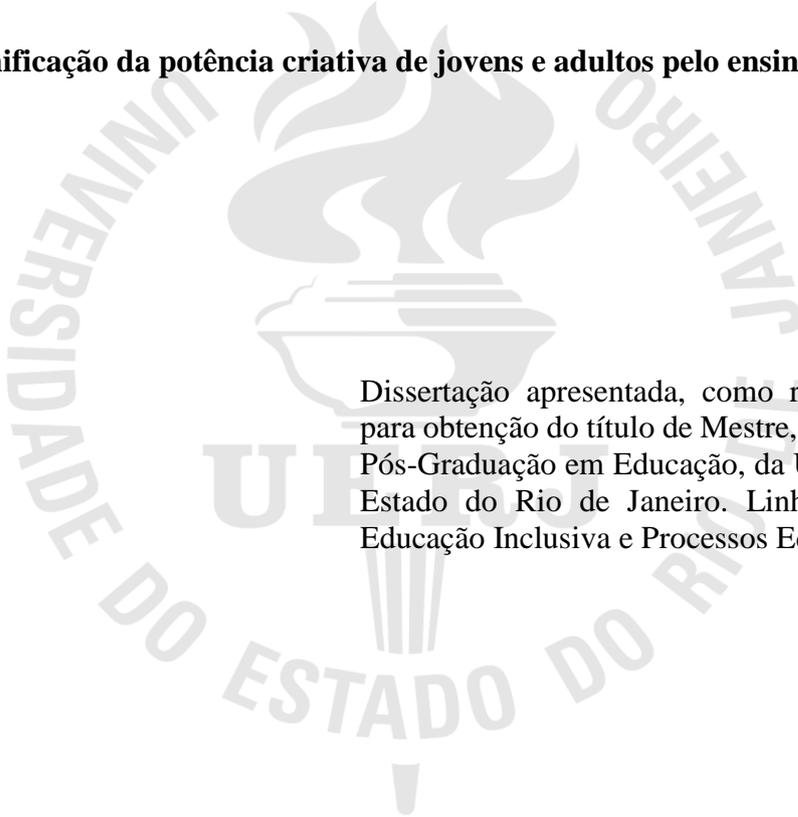
**A ressignificação da potência criativa de jovens e adultos pelo ensino da
arte**

Rio de Janeiro

2016

Márcia Gomes Ferreira

A resignificação da potência criativa de jovens e adultos pelo ensino da arte



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2016

Márcia Gomes Ferreira

A resignificação da potência criativa de jovens e adultos pelo ensino da arte

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 30 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Jane Paiva
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Aldo Victório
Instituto de Artes/UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Sales
Instituto Multidisciplinar/UFRRJ

Rio de Janeiro

2016

Aos estudantes jovens, adultos e idosos que me deram a oportunidade de aprender mais sobre fazer arte na vida.

À minha mãe Maria das Neves, eterna aprendiz, que me inspira a enfrentar os desafios cotidianos com otimismo e alegria.

Em especial à amiga Angélica Goulart, inspiração para toda a vida na luta pela garantia dos direitos humanos a todos, independentemente de quem sejam.

Força Estranha

Autor: Caetano Veloso

Eu vi um menino correndo
Eu vi o tempo
Brincando ao redor
Do caminho daquele menino...
Eu pus os meus pés no riacho
E acho que nunca os tirei
O sol ainda brilha na estrada
E eu nunca passei...

Eu vi a mulher preparando
Outra pessoa
O tempo parou pra eu olhar
Para aquela barriga
A vida é amiga da arte
É a parte que o sol me ensinou
O sol que atravessa essa estrada
Que nunca passou...

Por isso uma força
Me leva a cantar
Por isso essa força
Estranha no ar
Por isso é que eu canto
Não posso parar
Por isso essa voz tamanha...

Eu vi muitos cabelos brancos
Na frente do artista
O tempo não para e no entanto
Ele nunca envelhece...

Aquele que conhece o jogo
Do fogo das coisas que são
É o sol, é o tempo, é a estrada
É o pé e é o chão...

Eu vi muitos homens brigando
Ouvi seus gritos
Estive no fundo de cada
Vontade encoberta
E a coisa mais certa
De todas as coisas
Não vale um caminho sob o sol
E o sol sobre a estrada
É o sol sobre a estrada
É o sol...

Por isso uma força
Me leva a cantar
Por isso essa força
Estranha no ar
Por isso é que eu canto
Não posso parar
Por isso essa voz, essa voz
Tamanha...

AGRADECIMENTOS

Gratidão à vida, à natureza tão perfeita, surpreendendo com seus ciclos que nos desacomodam, desafiam nossa potencialidade e também nos fazem sentir prazeres.

À minha mãe, meu pilar, e a meu pai (*in memorian*), sem eles não estaria aqui aprendendo (e errando) todos os dias.

À minha família, em especial minhas irmãs, inspirações sempre.

Aos meus melhores (e gostosos) frutos, os filhos Hugo Thadeu (*in memorian*), João Victor e Pedro Lucas que, mesmo ressentidos das minhas *ausências*, não deixaram de me incentivar com chamegos e palavras carinhosas: mamãe também ama muito pra vida toda.

À minha professora-orientadora-parceira Jane Paiva, descoberta ímpar, pelo acolhimento no grupo de pesquisa e pela orientação traduzida “sustentável leveza do ser” (sem o *in* mesmo!), respeitosa, ética, justa, amiga, inteligente, criativa, vibrante, circular, vermelha, permitindo que eu fosse eu mesma, potencializando minhas descobertas, inclusive a de que sou estudante da EJA.

Aos amigos(as) e tantos parceiros de caminhada, de muitas trocas e aprendizagens, em especial aqueles que estiveram comigo nesses 27 anos de Fundação Xuxa Meneghel, laboratório para muitos exercícios, práticas pedagógicas e cidadania.

Aos professores(as) do CIEP Henfil, tanto do ensino fundamental, em que também realizo minha prática pedagógica, mas em especial às equipes do PEJA, de 2002 e a atual, parceiros nessa luta pelo direito à educação e ao aprender por toda a vida.

Aos amigos e amigas do grupo de pesquisa, pela possibilidade do encontro, UBUNTU como marca presente nas nossas relações, contribuindo para sermos educadores humanos que olham, tocam, investigam com sensibilidade a vida e a potência do outro, como a si mesmos.

À amiga Cátia Vianna, parceria que vai além dos encontros do GP, pela disponibilidade em cooperar, mesmo diante do impossível, na pesquisa e na compreensão da vida, com inteligência, sensibilidade e delicadeza.

À amiga Fátima Lobato, há mais de 20 anos na militância política, vermelha e parceira, que me apresentou ao GP e esteve todo o tempo comigo, contribuindo para que eu não desanimasse durante a pesquisa.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro que luta, em tempos difíceis, com seus atores, em especial estudantes e professores(as), para manter e oferecer educação de qualidade

para todos(as), e que contribuiu para minha participação no Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida* e na minha formação como pesquisadora, no Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e aos professores que contribuíram para a minha formação.

Ao secretariado do Proped, à vice-coordenadora Lígia Aquino que, diante de alguns problemas no percurso do Mestrado, foram parceiras sensíveis para conseguir soluções.

Ao Professor Aldo Victório que, ao qualificar meu projeto do Mestrado, fez observações importantes para que eu seguisse com o desenvolvimento da pesquisa.

Aos queridos(as) estudantes do PEJA, desde 2002, quando iniciei minha experiência com a modalidade até os mais recentes, de 2016, ao retornar para mais trocas e aprendizagens, pelo carinho e disponibilidade em cooperar com a pesquisa, sempre com disposição e alegria.

À querida Gisele Gorrese, que contribuiu para que eu fizesse da minha “loucura” o que há de mais equilibrado, saudável e libertador em mim para viver a vida.

À Angélica Goulart, irmã de coração, amiga de 27 anos, que se despediu da vida física deixando meu coração saudoso, mas não triste, pelo otimismo com que viveu a vida, acreditando sempre em dias melhores, primeira a incentivar a seguir com os estudos, inspiração para sempre na luta pela garantia dos direitos humanos e também da FELICIDADE, amor que não se mede.

A todos os amigos(as) da infância, da juventude, da fase adulta e de todas as fases, inclusive a mais recente, da maturidade, muito bom tê-los em algum momento da minha vida, errando e aprendendo muito, sentindo os mais diferentes sentimentos de prazer e desprazer, sentimentos do viver, afinal a vida não para...

RESUMO

FERREIRA, Márcia Gomes. *A resignificação da potência criativa de jovens e adultos pelo ensino da arte*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A pesquisa se propôs investigar experiências/processos/narrativas potencializadoras, vivenciadas com o ensino de artes em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, em classe de educação de jovens, adultos e idosos (EJA). Busquei compreender como esse público realizava seus processos criativos nas aulas de artes, quando potências são tocadas, “animadas” para além do conhecer e do fazer arte no espaço da sala de aula, mas para reconhecerem-se como sujeitos praticantes de fazeres criativos e artísticos na vida cotidiana, desde o momento em que são desafiados a viver a vida enfrentando problemas. Desde sempre, o “solucionar” problemas compõe um repertório de saberes não reconhecido e valorizado pelos próprios sujeitos, em especial jovens, adultos e idosos, que não vêm esses saberes como produções autorais e complexas. Resignificar essas ações pode provocar o reconhecimento de potências criativas, libertando-os e os conduzindo para novas ações, capazes de oferecer surpreendentes contornos, que não engessam e formatam suas vidas, limitando as possibilidades do ser criativo. Ao contrário, “desalinham” de forma prazerosa, crítica e criativa a vida pessoal e coletiva, reposicionando-os como praticantes de cultura. A pesquisa de caráter qualitativo fez desses processos um estudo de caso acerca de como as artes são concebidas como disciplina para sujeitos jovens, adultos e idosos – estudantes e professores – e o quanto podem qualificar o ensino na EJA, além de produzir fundamentos para um campo tão pouco explorado por investigadores.

Palavras chave: Educação. Educação de jovens e adultos. Ensino da arte. Potência criativa.

ABSTRACT

FERREIRA, Márcia Gomes. *The reinterpretation of the youth and adults creative power by art education*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The research aims to investigate experiences/processes/potent narratives lived within the education of arts within a classroom of the public school system of Rio de Janeiro, in youth, adult and senior education (EJA). I tried to understand this audience's creative processes in art classes when they get in touch with their inner creative power, and also when they transport their knowledge and creative drive away from the restricted space of the classroom and start seeing themselves as subjects who practice and engage in creative endeavors in their daily lives, with a starting point in a challenge to face their problems. Since always the act of solving problems is composed by an unrecognized and unvalued repertoire of knowledge, and that holds true for people of all ages, who share a trait of not seeing their repertoire as authorial or complex. Reframing those actions may provoke the recognition of the creative power, freeing these people and guiding them to new actions, capable of offering a surprisingly freeing outline to their personal lives, in contrast to their limiting, often paralyzing behaviors. This new outlook positions this group as culture practitioners, and as it misaligns a previous demeanor, they start living a more pleasurable life. The qualitative research became a case study on how the arts are conceived as a discipline for people of all ages – students as well as teachers – and how they can qualify EJA, besides laying the groundwork for a field barely explored by investigators.

Keywords: Education. Youth and Adult Education. Art education. Creative power.

LISTA FIGURAS

Figura 1 - Foto da casa de família por nós construída	18
Figura 2 - Eu e minhas irmãs, inspirações: filhas de Maria	19
Figura 3 - Minha mãe Maria menina e atualmente (2016)	19
Figura 4 - Placa de identificação, unidade municipal e muro de entrada com o nome da escola	41
Figura 5 - Portão de entrada da escola e pavimentos: sala de leitura, prédio central e quadra	42
Figura 6 - Escola de outro ângulo, com imagem toda da quadra, terreno sem árvores	42
Figura 7 - Mapa das praias da região do Caju.....	44
Figura 8 - Detalhes do Museu da Limpeza Urbana, Casa de Banho D. João VI	46
Figura 9 - Placa de identificação e Praça em frente ao Museu de Limpeza Urbana, Casa de Banho de D. João VI	46
Figura 10 - Final da rua com o muro e acesso da ponte Rio-Niterói, em frente ao Museu ...	46
Figura 11 - Barcos atracados na Praia do Caju atualmente.....	47
Figura 12 - Praia do Retiro Saudoso e Praça do Mar	50
Figura 13 - Alunos do PEJA plantando árvores no terreno do CIEP Henfil	52
Figura 14 - Naturalidade dos estudantes do PEJA CIEP Henfil	55
Figura 15 - Imagens apresentadas em <i>slides</i>	65
Figura 16 - Imagens apresentadas nos <i>slides</i> sobre o <i>funk</i>	72
Figura 17 - Imagens apresentadas nos <i>slides</i> sobre artesanato	75
Figura 18 - Imagens apresentadas nos <i>slides</i> sobre artesanato 2	75
Figura 19 - Construção coletiva de um painel a partir de índices (pequenos recortes de papel)	76
Figura 20 - Índices que sugerem a criação individual	76
Figura 21 - A produção/criação individual encontrando a produção do outro	76
Figura 22 - Painel finalizado	77
Figura 23 - Exercícios de criação inspirados no trabalho do artista Frans Krajberg	78
Figura 24 - Exercícios de criação inspirados no trabalho do artista Frans Krajberg 2	78
Figura 25 - Material de orientações às linguagens artísticas para a EJA	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEC	Conselho Escola Comunidade
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COMLURB	Companhia Municipal de Limpeza Urbana
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IEISS	Instituto Estadual de Infectologia São Sebastião
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PAME	Parque de Material de Eletrônica da Aeronáutica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEJ	Programa de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UPP	Unidades de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	NOTA INTRODUTÓRIA	12
1	INTRODUÇÃO: HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM	16
2	PESQUISANDO COM ENGENHO E ARTE: ALGUNS FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS	21
2.1	Pesquisa em educação pelo viés da complexidade	29
2.2	Ler o mundo, ler a educação sob a perspectiva do paradigma da complexidade – entre ordens e desordens	31
3	TEORIA E MÉTODO — CONSTRUÇÃO PELAS VIVÊNCIAS, VOZES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS	33
3.1	Contexto da pesquisa	35
3.2	PEJA no município do Rio de Janeiro	37
3.3	CIEP HENFIL	40
3.4	Ciep Henfil no bairro do Caju – localização geográfica	42
3.5	Os sujeitos da pesquisa: como a Graúna, cheios de sabedoria!	53
3.5.1	<u>Em campo: experiência com os atores do PEJA do Ciep Henfil e achados da pesquisa</u>	58
3.5.2	<u>Diálogos sobre arte e cultura no PEJA: ressignificando conceitos</u>	63
4	ARTE NA EJA: TAMBÉM DIREITO A APRENDER POR TODA A VIDA?	82
4.1	E na eja, o ensino da arte como direito, está garantido? Como anda esse percurso? Como é oferecida a linguagem artística no peja?	84
	COMO UM ARTISTA, EIS A OBRA EM PROCESSO, ASSINADA MAS SEM FIM...	94
	REFERÊNCIAS	98

NOTA INTRODUTÓRIA

Essa nota faz-se necessária, inicialmente, pelo fato de meu projeto ter traçado um percurso relativamente diverso do plano original e, em seguida porque, estudos da arte no campo da EJA, sendo raridade, exigem dos que a assumem como centralidade alguns posicionamentos quanto ao modo como chegam, pela docência, até ela, pela mesma potência criadora dos artistas, dos que vivem do fazer artístico.

Em 2012 fui afastada do público da EJA, depois de nove anos trabalhando e aprendendo muito com ele. Continuei na unidade escolar atuando com o ensino fundamental no turno diurno, o que contribuiu para meu retorno ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) neste ano de 2016. Minha pesquisa se concentra no legado dessa experiência dos primeiros nove anos, de minha permanência, extra oficialmente, nesses últimos dois anos por conta da pesquisa e do reencontro com jovens e adultos lecionando para as turmas atuais.

Quando resolvi me aventurar em trazer a experiência de lecionar arte na EJA para o campo da pesquisa, sabia que enfrentaria desafios e preconceitos comigo mesma. Desafios, porque a pesquisa se faz pesquisando, surpreendendo-se com os inesperados, assumindo a circularidade da parceria: *prácticateoriaprática*. Não há receita pronta para realizá-la e isso dialoga, em muito, com quem leciona no campo da arte. Sem receita, sem modelos engessados, mas exigente com a qualidade dos percursos até chegar ao resultado da “obra”, sem pretensão de que esta seja dada como encerrada, mas como obra que inspira, comunica e dá dicas de que pode ser continuada, não exatamente nela, mas no “outro”, a partir dela, inaugurando novos processos de criação, incluindo a relação com o patrimônio cultural. Pesquisar e fazer arte implicam processos que demandam trabalho intenso, intento científico, concentração (solidão) e criatividade.

Sobre preconceitos comigo mesma, tentarei explicar. Professores, que como eu, ficaram imersos durante muito tempo à dinâmica da sua prática — planejamentos/preparação e realização de aulas —, não percebem que nesse processo de criação e autoria encontra-se uma veia de pesquisador, pois segundo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem 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 e anunciar a novidade. (FREIRE, 2014, p. 30-31)

Nesse contexto, o aprofundamento, o estudo da prática é desperdiçado, a escola se distancia da academia/pesquisa, contribuindo para a dicotomia entre teoria e prática, como é sentida até hoje. Não tenho dúvida de que a construção desse pensamento tem a ver com a distância ainda observada entre o campo da pesquisa científica, da universidade e o “chão da escola” — lugar das práticas, do “fazer acontecer” nosso de cada dia, que reserva tempo reduzido e pouco qualificado para trocas, reflexões, ou seja, porque nosso sistema educacional privilegia pouco o tempo para a formação continuada do educador. Nesse sentido, Freire (1991, p. 58) alerta: "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática."

Com esses sentimentos comecei a participar do Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos*¹. O Grupo de Pesquisa tem como finalidade reunir pesquisadores em processo de formação continuada, com vista a desenvolver estudos e investigações sobre como aprendem sujeitos jovens, adultos e idosos, tanto inseridos em processos formais de educação (escolares) quanto em processos educativos que se dão em variados espaços sociais. E essa experiência, que já dura quase cinco anos, foi e continua sendo fundamental para desconstruir certezas que boicotavam a possibilidade de me aventurar no campo da pesquisa acadêmica *stricto sensu*. São muitos os resultados desse processo, um deles a decisão de aprofundar a compreensão sobre minha prática pedagógica como professora de artes com educandos do PEJA do município do Rio de Janeiro. Com minha potência acionada para a pesquisa, fui investigar sobre o quanto a linguagem da arte pode, ou não, contribuir para fazer emergir em jovens, adultos e idosos, potencialidades existentes e transformadoras.

Inicialmente, a ideia era revisitar o período em que estive atuando com turmas do PEJA, relatando toda a experiência vivida nesse período de nove anos, tentando reencontrar esses ex-alunos participantes das aulas e ouvi-los sobre o impacto dessa experiência em suas vidas. A escuta poderia contribuir para supor o quanto o ensino da arte, assim como as outras disciplinas, tem papel importante na formação de alunos de identidades tão diversas, ao mesmo tempo tão únicas, particulares, singulares. Alunos-sujeitos que trazem experiências vividas, que chegam/retornam ao espaço escolar ansiosos não só para aprender, mas também para compartilhar suas vidas, tornando os encontros momentos educativos intensos e especiais. Não foi difícil fazer contato com alguns desses ex-alunos, já que ainda lecionava na mesma unidade com o ensino fundamental regular. Alguns deles são pais, mães, irmãos de crianças que

¹ Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Jane Paiva no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

frequentam a escola, mas esses contatos, infelizmente, não garantiram suas presenças nos horários combinados, reduzindo o número de conversas.

Dessa forma, resolvi me aproximar das turmas atuais do PEJA e de seus novos professores de linguagem artística. Essa aproximação foi dando novo contorno à pesquisa. Agora não seria só minha experiência com o público da EJA, mas também de novos grupos com seus professores. Dirigi-me aos grupos de estudantes e professores, com a curiosidade em saber: a linguagem da arte, presente no currículo escolar, continua militando para mudanças, para transformações significativas nos sujeitos participantes da EJA? Como a obrigatoriedade da disciplina está instituída/compreendida na modalidade EJA? Quem era o novo professor(a) de artes? Como ele(a) se apropriava das possibilidades da linguagem e a desenvolvia? Os alunos continuavam presentes e participativos nas aulas? O perfil dos alunos mudara? A nova equipe de professores do PEJA do Ciep Henfil estava completa, integrada? O novo professor(a) de artes sentia-se parte (relevante) dessa equipe? Com essas perguntas e muitas outras, e com a permissão da direção da escola, estendi meu horário até à noite, em especial às sextas feiras, dia em que são realizadas as aulas de linguagem artística. A boa relação na escola me proporcionou essa possibilidade, sem resistência ao fato de que estaria ali presente, pesquisando. Reencontrei um professor dos primeiros anos em que estive atuando na modalidade e os demais haviam chegado depois do meu afastamento, inclusive o novo professor de artes, especialista na linguagem de artes cênicas: jovem, recém aprovado em concurso público de 40h e recém chegado na escola.

A troca com esse novo professor foi breve, interrompida pelo afastamento do próprio por motivos pessoais (licença médica), deixando as turmas órfãs da linguagem de artes. Demorou um pouco para a escola receber um novo professor em substituição, agora da linguagem de música. Diferente do professor anterior, este atuaria pela primeira vez na EJA. Sobre essa experiência com os professores relatarei mais adiante na pesquisa.

Durante esse período, não fiquei somente em sala de aula, participei também da dinâmica do PEJA na escola. Circulei acompanhando a chegada dos alunos, o horário do jantar, a sala de professores, os centros de estudo, os conselhos de classe e confraternizações. Esses contextos me deram dicas de como o PEJA caminhava na escola.

Como a pesquisa é também lidar com o inesperado, nesse ano de 2016 tive a oportunidade de retornar oficialmente para o PEJA, depois de quase quatro anos afastada. Vibrei muito com essa outra possibilidade. O retorno contribuiu para completar os achados que vinha fazendo nos períodos anteriores: os primeiros nove anos de experiências vividas e o tempo de relacionamento com os dois professores e suas turmas.

Tão logo retornei a compor a equipe do PEJA, compartilhei com meus pares minhas sensações nessa volta. Quando iniciara pela primeira vez no PEJA, em 2002, não tinha conhecimento aprofundado sobre a modalidade e o que representava minha escolha. Assim como a maioria dos professores que integram equipes da EJA, não o fizera pela identificação com a modalidade. Vários são os motivos que levam muitos a lecionar na EJA: cansaço de trabalhar com crianças pequenas, completar carga horária ou mesmo a possibilidade de fazer hora extra. No meu caso, em 2002, o último motivo — fazer hora extra e receber um pouco mais por isso — foi o que me levou a optar por esse público e, na época, já sabia que essa condição tinha tempo determinado.

Minha relação com a modalidade foi sendo construída e posso dizer que a experiência com a EJA nutriu em mim sentimentos de muito carinho, respeito e admiração por esse público que, não só me fez desistir de interromper um tempo calculado, mas me instigou a descobrir maneiras de realizar um trabalho de mais qualidade, que considerasse as especificidades do público jovem, adulto e idoso. Foram muitos desafios que contribuíram para mais crescimento profissional, trocas e aprendizagens que não se encerravam no final das aulas, mas que se estendiam e se estendem até hoje quando nos encontramos e reencontramos.

Finalmente, a participação no Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos*, desde 2011, selou meu compromisso com a modalidade. O Grupo tem sido responsável por ampliar meus conhecimentos acerca do universo da EJA e, por meio de leituras sobre a modalidade fui me aproximando de autores que pesquisam e militam nesse campo.

Foram esses percursos e achados que serviram de base para desenvolver minha pesquisa e minhas hipóteses sobre a relevância do ensino da arte na vida de jovens, adultos e idosos, por serem ainda raras as investigações que se debruçam sobre as efetivas concepções estéticas desse público.

1 INTRODUÇÃO: HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM

Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida.

Galeano, 2004, p. 96

Atuo como professora do ensino fundamental desde 1984 e leciono Educação Artística na Linguagem de Artes Visuais desde 1988. Durante esse tempo também me dediquei à área socioeducativa coordenando programas no terceiro setor.

Antes de tratar do meu encontro profissional com a educação de jovens e adultos (EJA), escrevo sobre essa relação, desde a infância, paralela ao meu encontro com a arte e a compreensão tecida no tempo sobre ela. Na minha compreensão, somos todos sujeitos da EJA ao longo da vida, aprendemos por todo o tempo que vivemos; também compreendo a arte como algo não definido, pronto, acabado, que se ensina e se aprende, mas que *se vive, se sente, se apreende para tornar-se, vir a ser*, na vida e na escola. A escola pode, sim, possibilitar novas experiências estéticas criativas, quando consegue driblar seus currículos aprisionantes considerando sua complexidade². Foucault (2011), quando apresenta o conceito de estética da existência, o faz paralelo à estética relacionada à arte e dialoga comigo quando a define:

[...] a arte situa-se na região de fronteira, na abertura. Embora requeira o novo, não se confunde com uma avidez por novidade, no efêmero do consumismo; ao contrário significa certa duração. Através da arte consegue-se “tornar a agarrar algo de eterno”. Na obra, o artista constitui e comunica um novo sentido. Dessa forma, a arte é linguagem, forma de relação e interação com os outros, explorando novas possibilidades a si e ao mundo. O princípio da liberdade é a condição para a arte (FOUCAULT, 2011, p. 60)

Vamos às compreensões do e pelo tempo dessa linguagem que integra sujeitos no aprender por toda a vida. Sétima filha-mulher-temporã de pais nordestinos-paraibanos, mãe dona de casa, costureira e pai militar, chefe de cozinha nos navios da Marinha de Guerra, não cresci a vê-los navegar, mas em terra firme, crescendo e aprendendo com muitas mulheres, que contavam pouco com a presença masculina. As viagens longas de navio do meu pai originavam tensões, paralelas à busca de “ânimo” e do encontro com processos criativos. Sim, a falta, a

²Complexidade no sentido do que reúne, do que é tecido conjuntamente.

ausência era o “toque” que desafiava as potências. Essa realidade provocou o surgimento de mulheres dispostas a solucionar problemas e a não esperar ou mesmo lamentar, levantando expectativas daquele que chegaria — sabe-se quando! —, para resolvê-los. O movimento moroso do mar em que meu pai navegava em nada parecia com o movimento tempestuoso das mulheres sem espera. Esse contexto me inspira até hoje: coragem, iniciativa, autonomia, trabalho e o “fazer” — era o que admirava. Esperar? Por quê e para quê?

Assim como o público pesquisado, durante um tempo parte de minhas seis irmãs interromperam seus estudos, ou desistiram da continuidade deles, para trabalhar e contribuir economicamente com o sustento da família. O dinheiro desse pai marinheiro, de muitas histórias, se perdia nos portos, nos prazeres, nos jogos. Sobrava pouco para aquele grupo de mulheres além mar que, depois de idas e vindas, encerrou com o somatório de sete meninas lideradas por Maria, não *a virgem*, mas literalmente a mãe de todas.

A dinâmica dessas mulheres, que compreenderam que *esperar não é fazer*³, deu um toque especial à minha vida e a suposição que caminha comigo ao longo do meu percurso pessoal e da minha prática pedagógica: *se tocados, potencializamos*.

Uma casa foi construída, durante longos três anos (ou mais, acho mesmo que nunca ficou definitivamente “pronta”), obedecendo à estética de existir, garantindo segurança e proteção. A casa oferece contorno a esses sentimentos. Infância de “obra, obra”... Não *de arte*, mas de alegria, relações, movimentos, inconformação, mudança, crescimento, busca pelo conforto, pelo prazer, almoços fartos e coletivos, música, projeção, ideia de futuro, ilusões, sonhos se realizando e que poderiam, sim, estar ao alcance de todos e todas. Até hoje se fazem obras nessa casa, “puxadinhos” que desassossegam o conformismo. Salve os pedreiros, competentes engenheiros e arquitetos formados ali, no fazer cotidiano, orientados pelas experiências, pelos saberes construídos por esse fazer que, segundo Paulo Freire (2014), não devem nunca ser ignorados, ao contrário, devem reforçar o quanto esses trabalhadores-especialistas formados pelo fazer cotidiano são sujeitos produtivos, donos de muitos saberes, produtores de cultura e de sentidos estéticos, capazes de responder expectativas de um grupo de mulheres sonhadoras e “fazedoras”. Foram eles que deram forma àquela, a primeira e maior produção artística apreciada por mim e por minha mãe e irmãs: a nossa casa, que esse ano completa 46 anos.

³ Trecho da música *Pra não dizer que não falei das flores* de Geraldo Vandré, que se transformou em hino das passeatas e manifestações contra a ditadura militar em 1968.

Figura 1 - Foto da casa de família por nós construída



Fonte: Acervo pessoal da autora

Se foi possível criar-produzir uma casa, logo é possível criar-produzir muito mais. Nenhum dos sujeitos trabalhadores, segundo a memória de minha mãe, envolvidos nessa criação-produção, tinha sequer o ensino fundamental completo, tampouco o médio... Mas sabiam muito. Isso incluía, também, naquele tempo, minha mãe e irmãs. Desde cedo minha relação com o aprender, com o saber muito e ser artista, produtor, criador não esteve associado diretamente a estar na escola, apesar de ela sempre surgir em comentários como uma meta, um objetivo importante a ser alcançado, interrompido mas não abandonado. Se podemos aprender mais, também na escola, *por direito*, por que não fazê-lo? Aos poucos as irmãs que interromperam seus estudos foram se reencontrando com a escola, a maioria em cursos noturnos, dando continuidade à ideia de que a partir dela aumentaria a possibilidade de ampliar suas conquistas, seus sonhos. Fui a única das filhas que não interrompeu os estudos até concluir o curso superior — o título de temporã garantiu esse privilégio, o tempo era outro. Mas ao acompanhar o tempo vivido por elas, aprendi muito sobre como vencer desafios e sou grata por isso.

Figura 2 - Eu e minhas irmãs, inspirações: filhas de Maria⁴



Fonte: Acervo pessoal da autora

Essas experiências que começaram na infância estão presentes na minha memória e me inspiram até hoje na forma de compreender e me relacionar com a vida, com o mundo. Hoje minha mãe Maria, *leitora praticante*, caminhando para seus 91 anos, nunca demonstrou tristeza ou mesmo incômodo por não ter concluído o ensino fundamental (cursou até a antiga 3ª série primária).

Figura 3 - Minha mãe Maria menina e atualmente (2016)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Lúcida, surpreende por sua sabedoria e disposição em se aventurar em mais aprendizagens pela vida — dessa escola não se despede. Ela é quem me faz sentir-me confortável aos 50 anos e estar aqui, ensaiando passos como professora pesquisadora depois de

⁴ Infelizmente não temos fotos antigas juntas, como crianças e adolescentes. A fotografia, por questões econômicas, não era prática do cotidiano das famílias humildes nos anos 1960 e 1970, apenas se realizava em momentos especiais, e em nenhum deles fomos fotografadas juntas.

mais de 30 anos em sala de aula, por que não? Como não me identificar e me aproximar do público da EJA com disposição e arte? Impossível.

Nem sempre a professora praticante se dá conta de que se tornar educadora é se tornar professora pesquisadora, um trabalho feito de sonhos e de lutas, alegrias e dores, sucessos e fracassos, busca e interlocução. Quando isso acontece, quem pesquisa o cotidiano se vê recompensado, freireanamente, por libertar-se, libertando a palavra dos sujeitos da pesquisa, sejam eles crianças ou professoras cuja curiosidade e criatividade são aguçadas (ZACCUR, 2003, p. 197)

Meu primeiro encontro e entrelaçamento com a educação de jovens e adultos, no entanto, não se deu como professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro, mas como docente responsável pela disciplina *Cultura Local*, em um curso que preparava jovens para atuarem no mercado de trabalho na área da Gastronomia. A experiência com o curso *Comer & Trabalho e Prazer*, durante quatro anos, aguçou meus sentidos, fazendo-me identificar novos sabores e saberes, que foram registrados em minha monografia *Cultura local: o prato do dia na Educação de Jovens de Guaratiba*, trabalho final do curso de Especialização *Arte, Cultura e Sociedade no Brasil*.

O trabalho de investigação e recuperação do olhar desses jovens para seu entorno comunitário, descobrindo e ressignificando sua estética sociopolítica e cultural por meio de investigações, registros de imagens e desenhos antes imperceptíveis foi indicador de qualidade nas suas formações, visíveis nos espaços de atuação profissional e convivência social. Apropriados de sua cultura, de sua identidade, o desafio não era só conquistar bom emprego na área gastronômica, mas permanecer em qualquer que fosse a área, garantindo contorno e perfil profissional comprometidos com a prática cidadã, capaz de promovê-los. Da mesma forma, prossegui atuando com os estudantes da EJA.

2 PESQUISANDO COM ENGENHO E ARTE: ALGUNS FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS

[...] é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une
Morin, 2012, p. 89

O ensino de artes está inscrito no território de *autopoiesis*, na dimensão em que se assume o ser humano revelado em sua complexidade, ao mesmo tempo biológico, ao mesmo tempo cultural.

Morin (2012, p. 15) me inspira quando busca nova leitura e compreensão do mundo, desprezando a fragmentação dos saberes, privilegiando a complexidade que envolve a ligação entre cada um dos saberes, emergindo daí totalidades capazes de traduzir diversas e complementares realidades presentes no cotidiano, respeitando-se seus significados e sentidos.

[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a lucidação, mas também a ignorância e a cegueira.

A coletivização das produções de todas as culturas, garantidas como direito, tem na escola – não importa em que tempo da vida – uma instituição responsável pela promoção de espaços que garantam essa vivência, com qualidade.

Minha pesquisa, intitulada a *Ressignificação da potência criativa de jovens e adultos pelo ensino da arte* teve, como se observa, a intenção de investigar mais profundamente a *potência criativa* que, mais do que um objeto de estudo, anunciou-se como o motor de possibilidades para produzir transformações pessoais e coletivas.

Partindo de questões que me sugeriam possibilidades de aproximação com esse objeto, instei-me à investigação, movida pelos fluxos que elas produziam em mim: a) seria o ensino de artes, de fato, garantido como direito à EJA nas escolas do município do Rio de Janeiro?; b) como o ensino de artes ocupava a dinâmica escolar da EJA e como se relacionava com outras disciplinas?; c) como educandos da EJA se relacionavam com o ensino de artes e de que forma a arte era apresentada e incluída nas suas vivências? (recursos materiais/imateriais-

metodologias)?; d) como professores de artes lidavam com o público da EJA? Reconheciam suas práticas culturais, as práticas do cotidiano como potentes fazeres artísticos?; e) havia investimentos na formação continuada de professores de linguagem artística na modalidade EJA? Se positivo, quais eram eles, como se davam?

Assim, munida de tantas indagações, percebi a intensidade com que o reconhecimento da *potência criativa* punha-se diante de mim como canal de ligação e compreensão da potência humana, naturalmente expressa desde a era primitiva, quando a história, que narra, e a ciência, que investiga, comprovam a existência dos primeiros humanos, homens e mulheres.

Uma das formas que comprovam suas existências são os registros encontrados nas cavernas: a arte rupestre, como um dos primeiros patrimônios artísticos e culturais da humanidade. Patrimônios são construídos a partir da relação consciente e inconsciente que estabelecemos com nosso próprio potencial, nossas ações e reações, nossa comunicação e compreensão do lugar e do papel que temos no mundo, no planeta. Para isso, somos provocados diariamente. A arte, a criatividade são aliadas importantes para essa e tantas outras construções. São naturais do humano, nossa marca mais sensível e inteligente, que prova e comprova toda nossa (des)humanidade.

A arte como linguagem escolar pode cumprir o papel desse reconhecimento, e deve levar o sujeito a mais (re)encontros com sua potência em outros e tantos espaços de convivência. Ao fazê-lo, reconhece seu patrimônio cultural como representações de um espaço/tempo, onde um coletivo potente o desenvolveu, imprimindo valores de sua existência.

Dessa forma, meu objeto de pesquisa impulsionava, dava vida, desejo, tornando a vida viva, livre, poética e praticável em todos os sentidos — pela confiança na *potência criativa*. Segundo Ostrower (2013, p. 26) “o potencial criador é um fenômeno de ordem mais geral, menos específica do que os processos de criação através dos quais o potencial se realiza”. A autora salienta que o potencial, compreendido num caráter mais geral, pode tornar-se indefinido, a menos que os processos criativos sejam efetivados.

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. (OSTROWER, 2013, p. 27)

A *potência criativa* tocada e alimentada liga e religa os sentidos de ser, fazer e transformar; liberta das amarras de um mundo esteticamente já posto, linear, uniforme e

previsível e que, segundo Coelho (2012, p. 27), comunga humanamente com nosso instinto pelo prazer e os desafios para senti-lo, acionando-a:

[...] por que mesmo diante de tanta domesticação dos costumes, mesmo após dolorosas épocas de submissão das energias humanas à ditadura da razão consciente e iluminada, mesmo após severa submissão dos prazeres e lazeres a lógicas produtivas historicamente estranhas a eles [...] continuamos gritando, gemendo, rindo, nos arrepiando, sendo atraídos pelo risco e desejosos por adrenalinas que triunfem sobre a monotonia habitual.

Esses processos rompem com a cruel estética capitalista que estimula a reprodução, o consumo e descarta as múltiplas possibilidades de criação do *um* com *mais um* com *mais outro-um*, como movimento de autoria e resistência àquilo que não o representa, não o traduz como sujeito, praticante de cultura, aquele que fortalecido na sua potência criativa, ressignifica com arte e criatividade a vida, transformando-a, rompendo com padrões alienantes.

Na busca de melhor fundamentar a tradução para *potência criativa*, além de Fayga Ostrower, que me ajudou a iniciar reflexões sobre o tema, me aproximei também de Espinoza (2007) quando explica a potência do ser: potência como algo natural de cada sujeito, esse ser finito, num universo infinito. Finito que reflete o infinito, ou seja, que nos coloca como parte de um ser absolutamente infinito que existe em si mesmo e se produz necessariamente, o que Espinoza chamou de Deus, como substância, que não transcende, que é imanente, totalidade, é Natureza, tudo que existe. Deus que não cria o todo, ele é o todo. Espinoza (2007) abandona a ideia de Deus como criador, para adotar a de que é o que tudo produz. Assim, homens e mulheres são modos, manifestações desse Deus, o que acontece por meio de nossos corpos que a todo o tempo se encontram e se relacionam com o outro. No encontro desses corpos, afetamos um ao outro, acionamos as potências de cada um e, por isso, também nos transformamos, nos modificamos. A vida de cada sujeito, segundo o autor, passa então a ser “produzida” pelo encontro de um corpo com outro.

Esse entrelaçamento dos corpos, movidos pela ação e paixão, sem nenhum controle de quando e como pode acontecer, nos afeta redirecionando nossas vidas e pode causar bons encontros, apaixonados no sentido *espinozano*, que não dependem da nossa vontade, está fora de nós, do nosso controle. A ausência desses encontros faria com que fôssemos sujeitos entristecidos e a nossa potência diminuiria. A potência de existir de cada sujeito precisa ser afetada, tocada como para “vibrar as cordas”, emitindo sons harmoniosos e significativos com outros sons, outros sujeitos, outros prazeres, como afirmou Deleuze em curso sobre Espinosa (<http://razaoinadequada.com/2014/08/07/espinoza-a-potencia-do-ser/>): "Eu ponho a música

que eu amo, aqui, todo meu corpo, e minha alma – isto vai por si – compõe suas relações com as relações sonoras. É isto que significa a música que eu amo: minha potência é aumentada”.

Outro conceito destacado por Spinoza (2007) que se aproxima da compreensão de potência é o *conatus*. O autor o explica como o que faz o sujeito perseverar; que alimenta seu desejo de existir e ser o que é; que eleva o instinto e o prazer de viver; que anima. Há encontros de corpos que elevam o *conatus*, outros que o diminuem, como explica a estudiosa do autor, Chauí: "A potência interna (o *conatus*) que define a singularidade individual é uma força que pode aumentar ou diminuir, dependendo da maneira como cada singularidade se relaciona com outras ao efetuar seu trabalho de autoconservação".⁵

Esse conceito dialoga com o que tento traduzir como potência no encontro com os educandos da EJA, em aulas de arte. Os seres humanos que vivem mais o instinto do *conatus* na relação, nos encontros com o outro, se aproximam mais da sensação de ser livre que, segundo Espinoza (2007), só é possível quando se arriscam a criar caminhos diferentes para suas vidas. A arte pode oferecer essa possibilidade de fazer e de ser diferente do que é imposto socialmente. O caminho da liberdade, segundo o autor, passa pelo desejo do homem querer ser a “causa da sua natureza”, de ser inventor, autor e criador dela, de aproximar-se do seu controle, mesmo sabendo o quanto, na condição de “modo”, isso é impossível.

Outro desafio da pesquisa foi desassociar a ideia de que a arte tem função “terapêutica”, defendendo a hipótese de que pode ser facilitadora em processos de produção de conhecimentos; pode produzir reencontros com uma autoestima positiva; pode contribuir para o reconhecimento e a valorização da identidade sociopolítica e cultural; e ser capaz de promover mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais nos sujeitos envolvidos.

Com esses primeiros e potentes fundamentos, defini que a minha investigação se faria na escola municipal do Rio de Janeiro, Ciep Henfil, com a modalidade EJA, com caráter qualitativo, constituindo-se estudo de caso acerca de como as artes são concebidas como disciplina para sujeitos jovens e adultos. Para isso, acompanharia os sujeitos durante a frequência às aulas de artes, buscando entender como essas aulas se davam; como os educandos se relacionavam com elas e como expressavam seu potencial criativo, passível de ser redescoberto, ou não, durante o processo de ensino e nas dinâmicas das atividades propostas pelo professor, e se esse potencial poderia qualificar o ensino na educação de jovens e adultos.

A unidade escolar escolhida como *locus* da pesquisa é a mesma que mantenho minha matrícula como professora da Secretaria Municipal de Educação (SME) desde 2001, antes

⁵ Disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/baruch-espinoza/>

lotada na 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), zona Oeste da cidade, desde 1996, quando fui aprovada em concurso público. Desde 2012, por uma medida da Secretaria de Educação, fui impedida de continuar atendendo o público do PEJA, limitando-me ao público do ensino fundamental no horário regular da escola. Esse fato não me afastou do público da EJA e o ingresso no grupo de pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos* em 2011, contribuiu muito para isso. Nesse ano de 2016, quando tento dar contorno aos escritos sobre o percurso vivido na pesquisa, me é oferecido retornar ao PEJA. Retorno satisfeita com a possibilidade de poder concluir meus achados em sala de aula, nessa prática que nos provoca e desafia a cada instante, em que se aprende muito mais do que se ensina.

À medida que recupero o percurso traçado, na discussão que empreendo neste capítulo, darei conta de demonstrar o alcance de muitos objetivos definidos no projeto sem, entretanto, designá-los isoladamente, mas na certeza de que não só os iniciais foram contemplados, como também outros não previstos.

Desde que comecei a participar da pesquisa *Diagnóstico da qualidade do ensino na EJA: estudo de caso no Rio de Janeiro*, minha proposta de pesquisar sobre experiências/processos/narrativas potencializadoras com o ensino de artes pareceu-me pertinente. O exercício de descobertas e constatações, de afirmações e desmitificações ao longo da pesquisa pôde corroborar para o novo exercício de elucidação sobre que visões de mundo, de homem (de educando/de educador) coexistem no universo da EJA, e de que maneira a arte tem sido incluída na vivência de jovens, adultos e idosos — educandos no sistema de ensino formal do município do Rio de Janeiro.

Assumo a noção de práxis inspirada por Paulo Freire (2003, p. 92) que sempre instigou minhas ações pedagógicas: “Práxis, que sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. Essas experiências vividas em sala de aula sugeriram meus procedimentos metodológicos, ou seja, o cotidiano de estudantes jovens, adultos e idosos, suas histórias pessoais, suas trajetórias escolares/profissionais contribuíram para delinear os aportes teórico-metodológicos com os quais tenho trabalhado. As vivências nas aulas de artes são repletas de sentidos e significados para cada um dos sujeitos envolvidos no processo: educadora e educandos. Inserir-me na realidade dos educandos não me faz igual, mas amplia meu campo de visão e “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 2003, p. 102). Ao revisitar e explorar essas vivências, hipóteses vão

sendo construídas e permitem indicar o caráter transformador do ensino de artes na vida dos sujeitos envolvidos.

Cada gesto, postura, questionamento, recusa, estranhamento, prazer entre outras atitudes a serem observadas durante o cotidiano das aulas de artes poderão ser parte desse processo de construção de dados a serem “contemplados” e compreendidos a fim de proporcionar um olhar e sentir mais abrangentes, considerando-se a complexidade da realidade estudada.

As metodologias do cotidiano deixam de ser um campo de aplicação do já-dado para se tornarem um vasto território em que persiste a problematização, onde o pesquisador está implicado, onde as questões não se resolvem como dois e dois são quatro e os desafios continuam cobrando respostas e provocando novas questões (ZACCUR, 2003, p. 196).

Considerando todo o percurso histórico da formação do conhecimento científico ocidental, o processo de produção de conhecimento, em especial na educação, chega hoje ao século XXI com muitas incertezas e questionamentos. Como educadora/pesquisadora implicada nesse processo amplio minha compreensão de mundo, tanto buscando autores que dialoguem com minhas questões, quanto me mantendo atenta às aprendizagens recorrentes da vida cotidiana. Aproximei-me, para isso, do filósofo Edgar Morin (1995) e de seus estudos acerca da complexidade para dialogar com minhas questões de pesquisa e por que não, de vida.

A integração dos saberes inspira a transdisciplinaridade: junção, conexão, ligação, integração, possibilidade de tecer junto, em rede, uma gama de conhecimentos que há tempos se reúne sem unir suas potencialidades, sem valorizar a associação de ideias num todo significativo, que passa a ser maior à medida que valoriza relações existentes entre as partes. As associações, pelas relações, podem ser o caminho da educação planetária, defendida por Morin, não só limitando-se a compreender a realidade, mas estabelecendo conexões entre os conhecimentos construídos, com foco no indivíduo, sociedade e natureza; corpo, mente e emoções.

Morin (2012) quando apresenta ao mundo suas angústias e leituras sobre o fazer científico, não o faz sozinho. Outros cientistas/filósofos/pensadores, como Prigogine (2009), Maturana (2001) e Santos (2009), nas últimas décadas, comungam da mesma necessidade de reler e repensar o mundo, revendo os fundamentos teóricos, epistemológicos, métodos e metodologias que até então o explicavam. Pode-se dizer que a ciência cartesiana, positivista entra em crise e, por isso, um período de transição é posto. A ciência moderna passa a ser questionada enquanto modelo hegemônico de explicação das “verdades” sobre os fenômenos

naturais, incluindo também os fenômenos sociais, considerando os limites do rigor científico. Santos (2009, p. 17) reflete sobre essa nova crise:

[...] estamos de novo perplexos, perdemos a confiança epistemológica; instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos a vias de perder; admitimos mesmo, noutros momentos, que essa sensação de perda seja apenas a cortina de medo atrás da qual se escondem as novas abundâncias da nova vida individual e colectiva.

Nessa travessia, em meio à crise que a ciência enfrenta e com perspectivas de ser ainda longa e repleta de surpresas, comuns à vida cotidiana, há esperança de que novas produções científicas estejam sendo engendradas. Se novas, e diante da escola em que estivemos por duzentos anos envolvidos, o mais pertinente é, a cada passo da travessia, visitar ou mesmo se libertar dos passos outrora percorridos.

Professores-pesquisadores, identificados com o pensamento complexo na educação, resolvem atravessar o caminho para produção do conhecimento arriscando o diálogo entre partes vistas historicamente pela ciência como antagônicas. Aliam-se ao princípio discursivo complexo que valoriza noções complementares, concorrentes e antagônicas assim como acreditam que a busca da verdade só se pode fazer por meio da errância e da itinerância; a itinerância implica dizer que é um erro procurar a verdade sem procurar o erro (MORIN, 1996, p. 154). Logo, erro e hipótese são assumidos como parte do processo de produção científica, humanizando seu percurso, livrando a ciência da capacidade única de responder todas as indagações referentes aos fenômenos sociais e da natureza. "Se não houvesse homens no mundo, se o mundo fosse constituído apenas de objetos, então a linguagem da ciência seria completa. Acontece que os seres humanos amam, riem, têm medo, esperanças, sentem a beleza, apaixonam-se por ideais." (ALVES, 1999, p. 144).

Alves (2001) no desenvolvimento de pesquisas nos/dos/com os cotidianos assume as errâncias, naturais dos seres humanos, como atitude epistemológica, e numa proposta de mudança de paradigma para a produção de conhecimento não descarta a importância da teoria para o desenvolvimento da ciência, mas defende que "o cotidiano é uma arma que nos permite, a partir dos indícios fornecidos pelo mergulho no real, melhor compreender a rica dinâmica dos processos sociais e, com isso, formular de modo mais efetivo possibilidades teóricas de compreensão e de intervenção" (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 587).

Morin (2012) discute a missão do ensino educativo e destaca que este não deve ser uma mera transmissão de saberes, mas uma cultura que permita a compreensão de nossa condição humana e nos ajude a viver, e que favoreça um modo de pensar aberto e livre, "verdadeiro",

ênfatiso. O autor prossegue, citando Kleist: “O saber não nos torna melhores nem mais felizes” para, então, concluir: “[...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2012, p. 11). Assim, assumir-se como ser poético é também assumir o fazer arte como aliado no fazer a vida.

O pensamento de Morin contribui para ampliar minha leitura e reflexão sobre a ciência que, com vigor e rigor, avança expandindo os saberes e nos faz recuperar a esperança por novos horizontes, não mais no sentido clerical, mas de forma objetiva e racional; também torna a humanidade vulnerável às suas artimanhas, quando é o capital o principal mentor desse progresso científico, aliado a poderes políticos e econômicos. Mentor também de uma classe entusiasmada por novos conhecimentos, pela experimentação e pela ideia de explorar e dominar a natureza. Capital e poder incorporam o verbo dominar, evoluem como sinônimos, tornando-se pares que muito ameaçam a democracia e o bem estar social, sem preocupações éticas e morais, atendendo a um fim que corresponde às relações de poder: a manipulação.

No ambiente da pesquisa científica esse é um ponto nevrálgico que merece atenção quando compromete a validade de seus resultados. Pesquisadores identificados com a metodologia do no/do/com o cotidiano sabem o quanto precisam se esforçar para driblar conceitos engessados da ciência moderna, e é nas palavras de Certeau (2014, p. 43) que isso é lembrado: “Pesquisa complexa porque essas práticas volta e meia exarcebam e desencaminham as nossas lógicas”. Lógica internalizada, assim como o conceito de ética, tão importante de ser compreendido quando nos aventuramos a fazer pesquisa, em especial no(s)/ do(s)/com o cotidiano. O conceito de ética, para os pesquisadores que se assumem cotidianistas, desloca outra vez aquilo que se diz absoluto, incontestável. A ética passa a ter novo sentido, de uma política ontológica que, segundo “Mol (2002) e Law (2002) sugerem que as condições de possibilidades não estão dadas” (SPINK; BRIGADÃO; NASCIMENTO; CORDEIRO, 2014, p. 41), mas a todo momento são construídas, sem apelo do seu absolutismo moral. Ao contrário, se constituem pelas escolhas políticas realizadas, dando a elas efeito de realidade. Logo, pelo seu caráter “aberto e contestável, a ética entendida como parte de uma política ontológica não é absoluta, mas relativa” (SPINK; BRIGADÃO; NASCIMENTO; CORDEIRO, 2014, p. 41) aos olhos de cada sujeito, de cada trama em que seus contextos são tecidos.

Nesse sentido, ao assumirmos uma concepção relativista de ética estamos, também defendendo sua dialogicidade. Ou seja, estamos defendendo a importância de a ética ser entendida não como uma prescrição, mas como algo que é coconstruído, negociado, (re)significado por diferentes vozes – isso não significa, obviamente, que em nossas pesquisas desconsideremos a ética prescritiva dos códigos, e sim que

enfocamos a competência ética de todos(as) envolvidos(as). (SPINK; BRIGADÃO; NASCIMENTO; CORDEIRO, 2014, p. 43)

Uma das formas de traduzir a manipulação e o abandono pelos valores morais e éticos da dinâmica capitalista é a ganância pelo lucro indecente obtido com os conflitos territoriais: arsenal bélico disponível para garantir acordos políticos e econômicos e também destruir aquele que, inteligentemente, cientificamente, o concebeu, o grande dominador da era moderna, o próprio homem, manipulador e manipulável, autor de suas próprias ameaças. Um exemplo não tão distante foi o conflito assistido em tempo real entre Israel e Palestina e toda a complexidade dramática e catastrófica que o envolveu (e ainda envolve), nos dando a dimensão do alcance da produção científica, contrapondo o que os filósofos iluministas idealizaram e propagaram no início da era moderna: fim da obscuridade, tempo de luz para toda humanidade.

[...] essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade (MORIN, 1996, p. 16).

Nesse sentido, Morin (1996, p. 16) compreende a ambivalência dos efeitos da ciência moderna em nossas vidas, ou seja, “há que (se) acabar com a tola alternativa da ciência ‘boa’, que só traz benefícios, ou da ciência ‘má’, que só traz prejuízos”, assim como as reflexões sobre ética do grupo cotidianista da PUC de São Paulo, trazidas no texto organizado por Spink (2014), o que nos alivia de ter de compreender e ler o real somente pela ótica moral reducionista.

Dessa forma, me aventuro a pesquisar, sem limitar-me a aprisionamentos teóricos, tentando beber em todas as fontes, sem o perigo de restringir meus campos de tato, de olfato e visão pois, afinal, sem o contato com os outros e seus *pensaresfazeres*, nossas compreensões ficam sem sentido.

2.1 Pesquisa em educação pelo viés da complexidade

A complexidade não chega facilmente como possibilidade mas, ao contrário, seu percurso histórico no ambiente científico, epistemológico e filosófico é de negação da sua existência. Bachelard foi a primeira exceção sob o ponto de vista epistemológico quando “considerou a complexidade como um problema fundamental, já que, segundo ele, não há nada

simples na natureza, só há o simplificado” (BACHELARD apud MORIN, 1996, p. 175). Sua compreensão não foi suficiente para que a complexidade ocupasse lugar relevante no pensamento científico, desfazendo incompreensões a seu respeito e, também, não conseguiu que ele mesmo rompesse com o paradigma da modernidade. O resultado disso é que sua marginalidade perdurou, tornando também marginais aqueles que ousassem examiná-la, como fez Morin. Nesse percurso de mal-entendidos e confusões acerca da concepção, a complexidade vai tomando formas variadas, e é no processo educativo que também se dá uma de suas traduções. Uma delas reconheço nas palavras de Paulo Freire, que me remete à reflexão sobre o inacabado, sugerindo pensarmos a incompletude da educação, incompletude presente como problema da complexidade, considerando todo o contexto complexo que a produz.

O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Sua duração no sentido bergsoniano da palavra encontra-se no jogo do contrário: estabilidade e mudança. (FREIRE, 1980, p. 81).

Morin (2003, p. 58), quando tenta elucidar sobre características do pensamento complexo, afirma o quanto o termo ainda passa por divergências entre os autores que o examinam, assim como é comum entre eles o entendimento de que há diferenças entre “complexidade” e “complicação”. Afirma, também, que “o estatuto semântico e epistemológico da palavra ‘complexidade’ ainda não foi estabelecido”. Dessa forma, podemos quase concluir que encontraremos o termo “complexidade” com variadas traduções, dependendo do segmento/área em que estiver instalado, o que indica que “os caminhos que conduzem à complexidade são efetivamente múltiplos” (MORIN, 2003, p. 58) e que, dependendo da área científica ou mesmo do espaço/tempo em que surja, pode remeter a leituras e compreensões diversificadas. Uma das que traduz a complexidade do pensamento de Morin (2003, p. 49) é a que “recupera, por um lado, o mundo empírico, a incerteza, a incapacidade de atingir a certeza, de formular uma lei eterna, de conceber uma ordem absoluta”.

Articulante e multidimensional, o pensamento complexo nunca deverá ser entendido como “completo” ou “certo”, mas aquele “que postula a dialógica, a recursividade, a hologramaticidade, a holoscopia, como sendo os seus princípios pertinentes” (MORIN, 2003, p. 59), assim como também não pode ser entendido como teoria acabada, mas como um projeto conceitual em curso de elaboração. E para essa elaboração, podemos dizer “que há uma tensão que anima o pensamento complexo entre a aspiração a um saber não-fragmentado, não dividido,

não reducionista, e o reconhecimento do caráter inacabado e incompleto de qualquer acontecimento”. (MORIN, 2003, p. 61).

Morin (2001, p. 8) quando apresenta e defende o pensamento complexo, não o coloca como algo que irá “solucionar” problemas referentes à ética do conhecimento e da responsabilidade, e aponta que a “complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução”, ao mesmo tempo em que pode servir para indicar como enfrentar desafios da complexidade do real, com uma nova representação que pretende ser referência de um novo paradigma para o conhecimento.

2.2 Ler o mundo, ler a educação sob a perspectiva do paradigma da complexidade – entre ordens e desordens

Morin (2003) indica, a partir do pensamento complexo, a possibilidade de um novo desenho para a pesquisa em educação respondendo e, talvez, convencendo sobre questões que retratam a vida contemporânea e o estar nela. Compreender o que seria complexidade, para o autor, pode colaborar para traduzir novos percursos de produção de conhecimento em educação defendidos por ele, e que encontra muitos filiados, inspirando movimentos como o “beber em todas as fontes” — parte dos processos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos:

A necessidade de abertura a autores nunca antes assumidos e de múltiplas referências – a errância assumida como atitude epistemológica – é assustadora, mas não pode ser de outra maneira nessas pesquisas. A multiplicidade de vozes que falam é difícil de ouvir, mas faz-se indispensável tentar. O diálogo sempre! (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 583).

A complexidade, sob essa perspectiva, “recupera, por outro lado, algo que está relacionado com a lógica, isto é, a incapacidade de evitar contradições” (MORIN, 2003, p. 50), rompendo com dicotomias e distanciamentos que desligam e desintegram saberes, passando a unir unidade e multiplicidade e assumindo o significado de *complexus*, como o que foi tecido junto, não mais incompreensível, mas entendido e sentido na potência da textura que adere a diferentes áreas e linguagens presentes na vida social, cotidiana. Tornam-se, segundo Morin (2011, p. 36), inseparáveis constitutivos do todo, com a presença de um “tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”.

Para Prigogine (apud PALAZZO, s. d, s. p.):

[...] os sistemas em desequilíbrio podem produzir novas estruturas espontaneamente por meio de um processo de auto-organização, afinal os sistemas biológicos e sociais são sistemas abertos, o que significa que toda a tentativa de entendê-los em termos mecanicistas está condenada ao fracasso.

A complexidade biológica é noção fundamental da ordem organizacional. Na perspectiva contrária à mecanicista é que Morin (2003) vai compondo suas ideias acerca da complexidade, associada ao fenômeno da vida. Vida que pulsa. Pulsa em todos os lugares, inclusive na escola, onde estão também estudantes da EJA — jovens, adultos e idosos. Público quase invisível, fora da trama que tece o tecido da escola. O público da EJA parece ter o espaço da escola como empréstimo, pois nada lhe pertence; existe sem fazer parte; sem direito a tê-lo; o sentido de integração não existe. Esse sentimento não é reduzido a estudantes, mas também à própria equipe de professores e de outros profissionais que trabalham no turno que atende a modalidade. A presença da EJA na escola reforça o quanto seu funcionamento ainda é compartimentado, fragmentado e o pensamento complexo está longe de ser compreendido, estimulando novas práticas pedagógicas, assim como na pesquisa científica, em especial da educação, em que há muito caminho a percorrer.

Nesse sentido, vale ressaltar o quanto pode ser relevante, no processo de romper paradigmas, tanto na pesquisa científica quanto nas práticas pedagógicas, também acionar e fazer uso do *potencial criativo*, aquele que impulsiona e dá coragem para ousar e realizar o que é contrário e que se encontra posto como verdade incontestável e absoluta. Esse potencial — natural do humano —, quando tecido em rede, tocado pela possibilidade de transformar, de fato, as relações humanas e suas compreensões acerca da complexidade do mundo, explode em ações e proposições que desencadeiam noções de ordem e desordem de Morin (2003).

Não surpreende que o autor considere essas noções as mais provocativas no exercício de pensar a complexidade da realidade física, biológica e humana. A realidade humana dos que praticam e pesquisam educação está na perspectiva da complexidade, imersa em processos constantes de ordem (ligada à ideia de interação), e desordem (com a riqueza de suas desorganizações, de seus acidentes, de seus encontros aleatórios, de ruídos e erros) que levam a novas criações e organizações. E são essas situações inesperadas que inspiram e potencializam práticas pedagógicas e formas de produzir pesquisas em educação que contribuem, mesmo que utopicamente, para a construção de uma sociedade transparente, que dialogue e integre conflitos e desordens — e a linguagem da arte pode contribuir nesses processos.

3 TEORIA E MÉTODO — CONSTRUÇÃO PELAS VIVÊNCIAS, VOZES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS

Quando se opta pelo pensamento complexo para traçar percursos em pesquisas científicas, escolhe-se abrir mão da perspectiva clássica de que o “método não é mais do que um *corpus* de receitas, de aplicações quase que mecânicas, que visa a excluir todo sujeito de seu exercício [para se assumir que a] teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento” (MORIN, 1996, p. 335). Nessa perspectiva, o sujeito torna o método sua atividade pensante, é capaz de fazer críticas e autocríticas responsáveis durante todo o percurso, tornando o método “capaz de guiar a ciência na razão” (MORIN, 1996, p. 339), e ver a teoria não mais como um fim do conhecimento, “mas um meio-fim inscrito em permanente recorrência” (MORIN, 1996, p. 339).

Esse percurso, desenhado por outras possibilidades de produzir ciência, inspira novas atitudes e posturas científicas, como vem sendo exemplificado com a pesquisa nos/dos/com os cotidianos — uma forma de produzir conhecimento que não descarta a compreensão das práticas do cotidiano, valorizando outros modos de pensar, atenta ao que a escola vem negligenciando como formas válidas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo.

Buscando escapar das armadilhas que esse tipo de pesquisa traz e reconhecendo nossos limites pelas heranças de nossa formação, nosso trabalho epistemológico tem se feito acompanhar de um trabalho de desenvolvimento metodológico, com grande atenção ao empírico, não na qualidade de campo do experimental, mas entendido como o *locus* possível de busca de entendimento da complexidade real (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 589).

O *locus* possível são os *espaçostempos* do cotidiano, por muito tempo considerados improdutivos e descartáveis cientificamente, pela forma racional, reducionista e unidimensional de se pensar a produção do conhecimento científico. Vale ressaltar que valorizar o espaço cotidiano (micro) foi um passo importante para o desenvolvimento de pesquisas científicas, e relacioná-lo, contextualizá-lo a partir de espaços sociais mais amplos (macro) é indispensável para a compreensão do real, considerando-os como espaços interdependentes.

Como pesquisadora, assumi o desafio de romper com a forma positivista, cartesiana de fazer pesquisa para compreender uma metodologia de pesquisa que não se dispôs a contribuir para definir ou nomear conceitos, mas para tecê-los em rede, num processo que privilegia as relações entre os sujeitos nos seus micro e macro espaços, que tecem saberes junto a

subjetividades que os formam. A proposta de tecer em rede a produção de conhecimento aproxima-se da compreensão do sentido de complexidade e transdisciplinaridade, defendido por Morin (2001, p. 564): "[...] a complexidade reconhece a parcela inevitável de desordem e de eventualidade em todas as coisas, ela reconhece a parcela inevitável de incerteza no conhecimento".

Pensar conhecimento em rede é assumir o distanciamento da grafia em árvore⁶, que não valoriza a “prática” dos sujeitos nos seus *espaçotempos*, diferentemente da leitura que se faz da chamada “teoria”, sempre vista com maior relevância. Dessa forma, a voz e atos dos sujeitos “praticantes” são a parte central desse modo de se produzir pesquisa, de se produzir conhecimento científico, não mais com base na desintegração e na hierarquização vertical do saber, mas na perspectiva de integração como um entrelaçamento rizomático⁷ dos fenômenos. Paiva (2011, p. 4) filia-se a esse pensamento quando diz que “pensar conhecimento em rede, portanto, é ato histórico possível a partir das produções dos sujeitos em interação” e se arrisca como “cigana”⁸ a transitar nesse novo campo com suas pesquisas, dispondo seus objetos ao diálogo com essas concepções de integração, de busca de outra forma de produzir conhecimento, contribuindo para a construção do percurso metodológico. Assim como a autora, os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, atentos à complexidade dessa interação entre sujeitos, propõem um pensar sem privilégios entre “teoria” e “prática”. É na aglutinação dessas palavras — *prácticateoriaprática* — que aproximam simbolicamente o que na dinâmica dos *saberesfazeres* dos sujeitos no cotidiano tenta-se tornar possível: a criação de conhecimentos na prática errante, envolvida em pensar conjuntamente a ordem e a desordem, o certo e o incerto, o encontro e o desencontro, o lógico e o contraditório, incluindo o observador na observação. São essas artes de fazer dos sujeitos praticantes que vão sendo captadas e mais visibilizadas, “compreendendo-as em sua originalidade, com suas regras próprias de produção e criação de conhecimentos” (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 585).

Como pesquisadora, observadora e participante, busquei, inspirada no pensamento complexo de Morin e em pesquisadores que bebem da sua fonte, construir um método de pensamento transdisciplinar que me permitisse enfrentar os desafios da complexidade do real, de onde emergem a pluralidade das lógicas que se interpenetram; o indeterminismo; a autoorganização; a interação entre sujeito e objeto; ciência e sociedade; micros e macros

⁶ Grafia em árvore: forma de representar o conhecimento de maneira linear e hierarquizante.

⁷ Rizomático: conexões caracterizadas pela multiplicidade.

⁸ Cigana: forma como a autora se autodenomina no texto. Alguém que livremente percorre diferentes percursos.

espaçostempos que obrigam a todos os envolvidos nesse movimento de tranças e trançados, tessitura e tramas, a não deixar de formular teorias, permanentemente.

O tempo em que estive “implicada” diretamente e envolvida com os sujeitos da pesquisa – educandos da EJA – julgo ter sido positivo, no sentido de já conhecer o campo investigativo, favorecendo maior compreensão da realidade em questão. Mas ao retornar em 2016, vi-me diante de novas compreensões da realidade em questão.

3.1 Contexto da pesquisa

Minha pesquisa foi realizada no PEJA do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Henfil. O Programa iniciou-se na escola em 1999 e quem contou sobre como ocorreu sua implantação foi a ex-diretora Nilceia Azevedo Siqueira, que dirigiu a escola durante 23 anos⁹ desde a sua inauguração.

Começou assim, alguns moradores chegando e dizendo que precisavam estudar. Resolvemos fazer um levantamento. Primeiro nós fomos falar com a CRE¹⁰ e disseram que fizéssemos um levantamento pra justificar a necessidade do PEJA. Fizemos a pesquisa já defendendo essa possibilidade com a comunidade. Eles gostaram da ideia. E começamos o PEJA.

Nilceia conta que, inicialmente, “as turmas eram mais de adolescentes” concentrados nas turmas 151 e 152, equivalentes aos anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º anos (antigas 5ª a 8ª séries). A migração de adolescentes do turno regular para o PEJA denunciava desde 1999, as dificuldades da escola para manter meninos e meninas nas ofertas regularmente oferecidas para eles, e o quanto a chamada “evasão” já era significativa. O PEJA surgia como nova possibilidade de retornar e integrar-se à escola.

As famílias, os pais das crianças, segundo a ex-diretora, se interessaram depois e, por essa razão, outras turmas foram criadas, as 171 e 191, essas para atender jovens e adultos nos anos iniciais do 1º ao 5º anos (antigas 1ª a 4ª séries). Os jovens e adultos familiares,

⁹ O município do Rio de Janeiro não tem eleição para diretor de escola, mas um processo de consulta à comunidade escolar: alunos, professores, funcionários concursados e responsáveis/famílias. A diretora Nilceia, inicialmente, não passou por esse processo, sendo indicada a assumir a direção da escola pela 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), diante do fato de a mesma estar sendo inaugurada. A diretora permaneceu longo tempo na função, seguindo os ritos do processo de consulta à comunidade.

¹⁰ Coordenadoria Regional de Educação (CRE). São 11 em todo o município do Rio de Janeiro.

diferentemente dos adolescentes, estavam há mais tempo afastados da escola, e o seu recomeço, ou mesmo começo, deveria partir dos primeiros (re)encontros com as letras, com as palavras, com os números, já que durante a vida toda esse universo estivera presente, reapresentado, agora, na escola, de outra forma.

A violência foi um dos motivos que comprometeu, em alguns períodos, o funcionamento do PEJA na escola. Segundo Nilceia, a equipe de professores que atendia o PEJA era “boa demais”, mas aos poucos foi pedindo afastamento.

Fomos perdendo professores com o tempo, por conta da violência, falava em Caju¹¹, todo mundo tinha medo e quem estava começou a se assustar com muitos tiros ouvidos na comunidade. Às vezes era tanto tiro que não se podia sair da sala. Na linha do trem (em frente à escola) tinha barracos, que César Maia¹² tirou. Ficou mesmo muito perigoso. Alguns professores também foram dirigir escolas, alguns morreram. Chegamos a ter 70 alunos numa sala de aula. Mas continuamos com as turmas, foram alguns professores, mas vieram outros.

Nilceia destaca durante nossa conversa o quanto o PEJA foi conquistando a equipe de professores envolvidos. Diz que nos momentos difíceis, de “altos e baixos”, o grupo se organizava para encontrar soluções que favorecessem a permanência e o aproveitamento dos estudantes: “precisava de professor em algum lugar, se tirava daqui, colocava pra lá. Mas o PEJA no Caju tem uma coisa, uma paixão muito grande. Nós não mandávamos aluno voltar, se um professor faltava, o outro que estava na escola se responsabilizava”.

Essa relação com o PEJA foi amadurecendo e a modalidade se fortalecendo na escola e, segundo a ex-diretora, foi sentida a diminuição da violência na comunidade:

O PEJA, antes de começar... o Caju era muito mais perigoso. Depois que o PEJA começou, nós fizemos um levantamento, mudou muito a relação com a escola e a violência na comunidade. Todo ano fazíamos a formatura de duas turmas e isso, no levantamento, pareceu que diminuiu muito a violência em torno do CIEP, por causa dos alunos, por causa do PEJA. Tínhamos o PEJA, deixávamos o portão aberto, não tínhamos alunos “fumando” na escola; mas, também... eu rodava aquele colégio todo, quando suspeitava de alguma coisa, eu ia conversar... Não tínhamos invasão, a escola ficava aberta sábado e domingo e ninguém quebrava. A escola ficava inteira, porque se tinha amor pela escola. O PEJA ajudou a diminuir a violência daquele entorno no Caju.

¹¹ Caju é um bairro da cidade do Rio de Janeiro, situado atrás e no entorno do maior cemitério da cidade (conhecido pelo nome do bairro). É uma área bastante abandonada, próxima ao mar que, nos últimos anos, viu-se ocupada por uma densa população, em espaço urbano ao lado da Avenida Brasil - eixo transversal de circulação de ônibus - e relativamente próximo ao centro da cidade. A fama do bairro se faz pela violência típica dos grandes aglomerados urbanos das metrópoles, privados de serviços públicos, de segurança e de direitos.

¹² César Maia foi prefeito da cidade do Rio de Janeiro por três mandatos: um, antes da emenda da reeleição e, futuramente, mais dois após a instituição da reeleição para os cargos executivos das três esferas de poder.

Esses resultados foram motivando a todos na comunidade escolar a se comprometerem com a modalidade EJA na escola, tentando se adequar para receber um público novo, aprendendo com ele, compartilhando uma escola pensada, anteriormente, apenas para receber crianças, como se somente elas tivessem direito de frequentá-la. Cabe lembrar que o direito de aprender, na escola, é para todos e por toda a vida. Nilceia finaliza nossa conversa, lembrando da visita que recebeu na escola em 2010, de quatro ex-alunos do PEJA, estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF)¹³: “Esse programa é a chance do jovem e do adulto ter um futuro melhor”. Lembra também a experiência com um estudante idoso, confirmando o quanto o PEJA promove mudanças, transformações na vida das pessoas:

Tivemos um aluno que entrou com 60 anos, analfabeto, não lembro se você deu aula pra ele. Ele entrou analfabeto e depois de quatro anos saiu da escola com o “diploma” na mão. No dia da formatura ele chorou e muita gente chorou também. O PEJA dá resultados impressionantes. Quantos alunos vinham do Mascarenhas [outra escola municipal da região], que tinham aprontado. Chegavam no PEJA e o aluno mudava completamente!

3.2 PEJA no município do Rio de Janeiro

O que mata um jardim não é um abandono...
O que mata um jardim é esse olhar vazio,
de quem por ele passa indiferente.

Quintana, 2005, p. 858

Importante recuperar a história desse Programa, base para desenvolver minha pesquisa. Muitos estudos já foram realizados com e sobre ele, e parto de alguns deles para obter informações sobre seu percurso, o objetivo de sua criação e um pouco de como se encontra hoje, em números, na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-Rio). Brenner e Fávero (2006) e Silva (2010) foram autores que contribuíram para a leitura e compreensão do Programa. Nessa busca, encontrei muitos outros que também pesquisaram sobre o tema: Chagas (2003), Lopes (2004), Machado (2004), Nogueira (2005) e Cardoso (2006).

¹³ UFF: Universidade Federal Fluminense.

O PEJA, Programa de Educação de Jovens e Adultos da cidade do Rio de Janeiro completa, neste ano de 2016, 31 anos, entre tentativas, erros e acertos de tonar-se referência no atendimento ao público jovem e adulto.

O PEJA foi um dos primeiros programas a retomar as experiências de alfabetização e conscientização realizadas havia mais de vinte anos, durante curto período. Resgatar a proposta de Paulo Freire e as práticas educativas desenvolvidas no tumultuado Brasil do início dos anos 1960 não se configurava tarefa fácil, de tranquila execução e sem contradições. (FAVERO; BRENNER, 2005, p. 15)

Iniciou como Programa de Educação Juvenil (PEJ), “uma das metas do Programa Especial de Educação (PEE) elaborado sob a coordenação de Darcy Ribeiro, educador e vice-governador no primeiro governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1982-1986)” (FAVERO, BRENNER, 2005, p. 1). O objetivo era atender o público entre 15 a 20 anos, sem passagem pela escola ou que não tivesse concluído a primeira fase do ensino fundamental (antigo primário). Segundo Favero e Brenner (2005, p. 1):

Sua proposta pedagógica iniciava com a alfabetização, conforme concepção de Paulo Freire, explorando leitura e escrita e ampliando-as para o conteúdo específico do ensino elementar. Em atenção às necessidades desses jovens e na perspectiva do direito à cidadania, organizava a seguir as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental (EF) de forma inovadora, embrião dos atuais ciclos de estudos.

Nesses anos de existência, são poucos os professores da rede municipal que atuam no PEJA e conhecem a história da EJA e, em especial, do Programa em que atuam. Segundo Favero e Brenner (2005) no artigo *Programa de educação de jovens (PEJA)* recuperam a história do Programa, apresentando seu percurso até o ano de 2005 e as várias questões/preocupações que envolvem sua existência. Apontam como três as fases da história do PEJA: “criação do Programa e implantação acelerada; crise e sobrevivência em algumas escolas, pelo empenho de poucos professores e mobilização dos alunos; reestruturação, expansão e consolidação” (FAVERO; BRENNER, 2005, p. 1).

Vale ressaltar que numa das fases da história do PEJA, as atividades de educação física e linguagem artística foram perdendo força:

[...] a partir de 1990 as atividades de Educação Artística e de Educação Física deixaram de ser desenvolvidas por professores do PEJA; os professores da escola regular diurna, para complementar sua carga horária, passaram a ser os responsáveis por elas, sem entendimento, compromisso e envolvimento com os objetivos do PEJA. A longo prazo, estas atividades deixaram de ser realizadas. (FAVERO; BRENNER, 2005, p. 3)

Essa situação foi piorando com o início dos novos governos municipais e estaduais, que não deram mais atenção ao Programa, diminuindo seus investimentos. Segundo Favero e Brenner (2005, p. 4):

As eleições de [...] César Maia para prefeito, no período 1992-1996, significaram mudança radical no projeto político do estado e do município, com o retorno de forças conservadoras ao poder. A nova secretária reestruturou a Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e passou a privilegiar a Educação Infantil; o PEJA perdeu seu status de programa e passou a ser um projeto do setor Programas Sociais.

A partir de 1996, novos convênios entre a SME-Rio e o MEC foram redefinindo a política municipal de EJA, retornando com mais investimentos para o Programa e, junto a isso, foi regulamentada, pela Deliberação n. 03/99, uma nova estrutura pelo Conselho Municipal de Educação, para a modalidade. Em 2005, “pelo parecer 06/2005 do mesmo Conselho, de acordo com a Lei nº 9394/96 e em atendimento à demanda, o atendimento foi ampliado também para adultos, alterando-se a designação de PEJ para PEJA” (FAVERO, BRENNER, 2005, p. 6). Nessa reestruturação do Programa, a linguagem artística retorna ao PEJA para atender o Bloco I com carga horária de 150 horas.

A linguagem da arte, assim como a língua estrangeira, foram incluídas no currículo uma vez por semana, no dia de sexta-feira, dia esse designado ao Centro de Estudos de professores das demais disciplinas. Os professores de arte e de língua estrangeira têm seu Centro de Estudos em outro dia da semana, quinta-feira, em locais variados, a combinar. Essa organização não favorece a integração entre todos os professores da equipe do Programa na escola. A linguagem da arte, mais uma vez, não recebe o tratamento devido pela sua relevância, parecendo menos importante do que as outras disciplinas.

No ano de 2008, o PEJA assume, independentemente de mudanças que pudessem ocorrer nos governos, um caráter definitivo na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, passando a compor o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, atendendo o preceituado no Plano Municipal de Educação (PME). O Departamento de EJA, com essa definição, assume responsabilidades mais específicas, comprometendo-se a executar metas e objetivos do PME, “como por exemplo, a ampliação da oferta de vagas para os moradores da cidade e uma implementação de uma educação não só voltada para a escolarização, mas para a formação permanente da população” (SILVA, 2010, p. 55).

Dados públicos atuais da SME *em números*, informam o funcionamento de 1003 escolas de ensino fundamental no município, das quais 143 unidades¹⁴ oferecem o PEJA, somando um total de 26.793¹⁵ alunos matriculados na modalidade no ano de 2016. Uma oferta com número ainda reduzido em relação ao quantitativo de escolas funcionando e ao público potencial não alfabetizado e sem escolarização, na cidade.

3.3 CIEP HENFIL



O CIEP Henfil, unidade que aloca minha matrícula desde o ano de 2001, escolhida para o desenvolvimento da minha pesquisa, foi inaugurado no mês de agosto de 1988, no bairro de Caju, zona portuária da cidade do Rio de Janeiro. O ano em que a escola foi inaugurada tornou-se duplamente especial quando, após anos do país viver e sofrer sob o regime da ditadura militar, foi instituída uma nova Constituição, marco da democratização no Brasil. A cidade do Rio de Janeiro estava sob a gestão do primeiro Prefeito eleito democraticamente, Saturnino Braga, ainda hoje lembrado pelos servidores públicos, em especial professores, como aquele que, “com um criterioso trabalho de saneamento financeiro, [...] recuperou as finanças do Município e ainda cumpriu o compromisso de dignificação do servidor, com vários planos de cargos e salários, a começar pelos professores”¹⁶. Essa lembrança se mistura também aos anos difíceis por que passava a economia das prefeituras municipais, tendo o Prefeito Saturnino Braga decretado a “falência do município”. Esta foi a estratégia para reverter a situação difícil que a cidade do Rio de Janeiro se encontrava, quando “resolveu então declarar honestamente a falência da Prefeitura, numa tentativa de mobilizar a opinião pública para a necessidade de

¹⁴ Número obtido da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) em maio de 2016.

¹⁵ Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 22 de junho de 2016

¹⁶ Disponível em <http://www.saturninobraga.com.br/page46.php>. Acesso 1 jun. 2016.

conseguir novas receitas”¹⁷. No período em que escrevo a dissertação, o estado do Rio de Janeiro vive situação similar, depois que o vice-Governador em exercício¹⁸ Dornelles declara a falência do estado, decretando "estado de calamidade pública", mas em outro contexto político¹⁹, sem semelhança com a situação da época do Prefeito Saturnino Braga.

Mesmo diante de um quadro econômico comprometido, o CIEP é inaugurado. A escola recebe o nome de Henfil, em homenagem ao jornalista, escritor e cartunista Henrique de Souza Filho. Henfil participou ativamente dos movimentos políticos e sociais, defendendo a anistia de presos políticos, a redemocratização do país e, na eleição direta para Presidente da República, foi autor do *slogan* do movimento *Diretas já!*. Sua militância, pela linguagem da literatura e da arte, tornou-o personagem relevante da história do Brasil, na luta pelo fim da ditadura militar (1964-1985). Como cartunista, deu vida a personagens que criticavam e satirizavam o regime que reprimia o Brasil e seus cidadãos: Fradim (um frade masoquista); mascotes de futebol (em alusão ao esporte nacional considerado o ópio do povo); o bode Orelana (sempre ingênuo na crença de que as pessoas lhe diziam); o cangaceiro Zeferino (representando o coronel nordestino autoritário e usurpador de direitos); Ubaldo, *o paranóico*; e a Graúna (uma ave do sertão, de penas negras, ácida e crítica, na boca da qual as verdades vão sendo ditas de forma surpreendente). Inspirado nesse artista e no clima de tempos mais livres e democráticos para o país, o Ciep Henfil iniciou sua história, ou mesmo sua aventura epistemológica, na comunidade do bairro do Caju.

Figura 4 - Placa de identificação, unidade municipal e muro de entrada com o nome da escola



Fonte: Acervo da autora

¹⁶ Idem.

¹⁸ Dornelles assumiu o governo em decorrência do afastamento do Governador Luiz Carlos Pezão por problemas de saúde.

¹⁹ A crise do estado do Rio de Janeiro é fruto de nove anos da política econômica dos (des)governos do PMDB. A gestão realizada de forma irresponsável antecede a crise econômica em evidência no país, e mesmo assim o Governo estadual tenta responsabilizá-la, pela insolvência do estado que, a olhos vistos, usou e abusou de políticas de isenção fiscal sem critérios, que levaram a uma queda sem precedentes na receita estadual.

Figura 5 - Portão de entrada da escola e pavimentos: sala de leitura, prédio central e quadra



Fonte: Acervo da autora

Figura 6 - Escola de outro ângulo, com imagem toda da quadra, terreno sem árvores



Fonte: Acervo da autora

3.4 Ciep Henfil no bairro do Caju – localização geográfica

O Caju era então uma aprazível ponta de terra que avançava na Baía de Guanabara e possuía belíssimas praias, ladeadas por inúmeros cajueiros, que acabaram por nomear o bairro.

Alves, 2007, p. 23

Poucos conhecem a origem do bairro do Caju onde o Ciep Henfil está localizado. Isso inclui não só os moradores da região, mas também educandos e professores/educadores das escolas locais. Quando se deparam com detalhes da história do bairro, costumam acreditar que o que está lá, hoje, algum dia teve uma paisagem privilegiada pelo verde da natureza e, em especial, pela praia. Sim, o bairro do Caju começou como um balneário nos tempos do Brasil

Colônia. Era um local fresco de natureza abundante, onde a praia era sua maior atração, com muitos terrenos à beira de uma Baía da Guanabara ainda preservada dos dejetos que a poluíram ao longo dos últimos 50 anos, especialmente. Praia que teve suas águas recomendadas para curar ferimentos do Rei D. João VI, à época:

O velho Caju já foi um balneário. Lá D. João VI tomava seus banhos medicinais. Certa vez D. João teve uma das pernas picadas por um carrapato, quando dormia à sombra de copadas árvores. O insignificante ferimento, aparentemente sem importância, provocou-lhe depois uma incômoda inchação, e o remédio que lhe indicaram seus médicos foi banho periódico de água salgada. Estes, ele os tomava na praia da Ponta do Caju, numa quinta adquirida de José Gouveia Freire, que mandou dotar de um cais e uma capela. E os tomava, por precaução, numa espécie de banheira perfurada, que os seus fâmulos metiam n'água e tiravam graças a um complicado mecanismo. Estava, assim, lançada na cidade oitocentista a moda dos banhos de mar e convertido o Caju no primeiro dos nossos balneários, frequentado por todos os Bragança, desde o filho de D. Maria, a Louca, até Dom Pedro II. (GERSON, 2015, p. 158)

Não só D. João VI e toda a família real aproveitavam as águas refrescantes da Ponta do Caju para banhar-se; com o passar do tempo, isso se tornou prática e muitas famílias, na tentativa de driblar o calor, também se dirigiam ao balneário, não se importando muito com a qualidade da água que, com o passar do tempo, não se manteve tão limpa. Era o início das casas de banho no Rio de Janeiro:

Nos meses de verão, quando o calor era demasiado, grande parte da população judaica da Praça Onze se dava ao luxo de tomar banho de mar, seguindo o exemplo de seus vizinhos não judeus. Nas madrugadas, principalmente aos sábados e domingos, famílias inteiras enchiam os bondes que levavam às margens da Baía da Guanabara, nas imediações da parte do porto denominada Ponta do Caju. [...] O movimento dos banhistas era grande e tinha-se a impressão de que se tratava de uma excursão coletiva de lazer. A algazarra era imensa. [...] Quando me lembro das águas na praia do Caju, gordurosas do óleo e sujas dos despejos dos navios cargueiros que por lá ficavam ancorados [...] não consigo compreender como se entrava naquelas águas. (MALAMUD, 1988, p. 34)

Hoje, a Casa de Banho D. João VI é um exemplar da arquitetura do início do séc. XIX no bairro do Caju, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) no ano de 1938. Segundo o Guia da arquitetura colonial, neoclássica e romântica do Rio de Janeiro (1999, p.82):

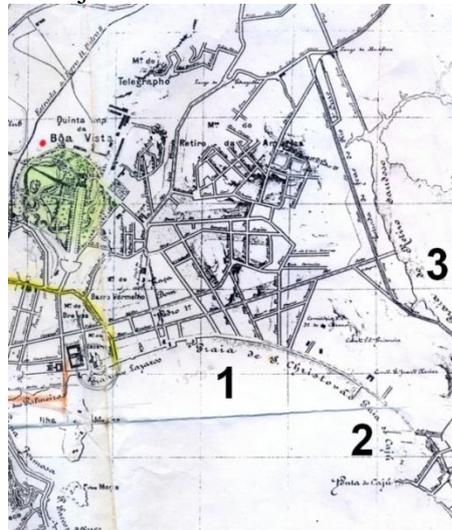
[...] este exemplar de casa de chácara apresenta diversas características do vocabulário formal colonial, como a sua volumetria simples marcada pelo grande telhado de quatro águas e por uma água-furtada à moda trapeira, os vãos de arco abatido e as telhas do tipo capa e canal.

O escritor Pedro Nava (1977, p. 40) nos ajuda a conhecer mais sobre o Caju e seus bairros vizinhos na sua obra *Balão Cativo*, quando narra suas memórias:

Do outro lado, junto ao preto poste cintado de branco, esperávamos o bonde Caju-Retiro, seguíamos por ruas coloridas, cheias de gradis prateados e beirais de louça: a de São Cristóvão, a Figueira de Melo, a Rua Bela, a Conde de Leopoldina, a praia... Nesse tempo, praia mesmo. Não tinham ainda empurrado o mar para tão longe e ainda não tinham mudado seu lindo nome para Rua Monsenhor Manuel Gomes. [...] O velho mar das velhas praias de São Cristóvão e Ponta do Caju, onde se banhavam Dom João e os nosso dois Pedros. Agora, cheio de saveiros de velas multicores.

Nesse mapa são identificadas as três praias que existiram no Caju:

Figura 7 - Mapa das praias da região do Caju



Fonte: <http://literaturaeriodedejaneiro.blogspot.com.br/2013/02/caju-nosso-primeiro-balneario.html>

A nº 1 referia-se à Praia de São Cristóvão, que começava no bairro do mesmo nome e avançava até o Cemitério São Francisco Xavier (naquele tempo não existia a Avenida Brasil separando os dois bairros); a de nº 2 era a Praia do Caju, onde ficava a Ponta do Caju (o local da Casa de Banhos de D. João VI); e a de nº 3 a Praia do Retiro Saudoso, localizada hoje atrás dos cemitérios²⁰.

Sobre a Casa de Banho, informa-se que em 2012 fechou as portas por falta de segurança. Com a incursão da política do governo do estado de Unidades de Polícia Pacificadora (UPP²¹),

²⁰Disponível em <http://literaturaeriodedejaneiro.blogspot.com.br/2013/02/caju-nosso-primeiro-balneario.html>. Acesso em 27 abr. 2016.

²¹ UPP é a sigla que resume a política governamental do RJ de Unidades de Polícia Pacificadora, instaladas em áreas de conflito entre o poder paralelo do tráfico, que acua cidadãos, e o poder do Estado. As UPP, entretanto,

no ano de 2013, nas favelas do bairro, novos investimentos foram feitos para que o Museu fosse reaberto para o público. Restaurada pela Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb), a Casa de Banhos D. João VI, desde 1996, abriga o Museu da Limpeza Urbana, que se propõe a apoiar “ações de pesquisa, preservação e comunicação; como espaço para ações educativas, culturais e de lazer, tais como: exposições, seminários, encontros, espetáculos musicais, teatrais e de dança, filmes, vídeos e audiovisuais, fóruns de debates, interações escolares e comunitárias”²².

Numa visita ao Museu da Limpeza Urbana nesse ano de 2016, encontrei o espaço com aspecto de abandono. Um funcionário²³ da Comlurb me atendeu por uma das janelas da casa, por onde era, segundo ele, autorizado a receber e conversar com as pessoas. Esse funcionário disse trabalhar no local há cerca de quatro, cinco anos como vigia e que, ao chegar na casa, já ouvia de funcionários que o Museu “iria acabar”. Passados seis meses trabalhando no local, o Museu, de fato, fechou suas portas para o público e, desde então, não funcionou mais. O funcionário disse que ainda recebe visitas: “só pessoas assim como você, pra fazer pesquisa, vem aqui” e lamenta o não funcionamento: “o Museu é muito bonito”. Tentei conversar mais sobre a casa que abriga o Museu, mas senti o funcionário receoso em falar, economizando palavras que o comprometessem. O abandono causa constrangimento, mesmo naqueles que não têm responsabilidade direta no funcionamento, na operacionalidade da casa.

Fiquei impressionada o quanto aquela casa — num canto esquecido do bairro do Caju, espremido por um muro que encerra a rua, em que do outro lado é visível o viaduto de acesso à ponte Rio-Niterói com carros circulando (sente-se até o tremor provocado por suas passagens) — ainda faz sentir a vibração de um tempo e de muitas histórias... Pensar que o mar beirava a casa, e que hoje, em seu lugar, há uma praça descuidada com plantas sem trato, sem vida. Um tesouro histórico que estudantes do PEJA, moradores do bairro do Caju, desconhecem, assim como a maioria da comunidade. Sabem da sua existência, ouviram falar, mas não se aproximam pela contaminação do descaso com a história que não dá lucro, e que por isso não interessa. Afinal, o caminho para chegar até o Museu não é agradável, muito menos seguro. Para a Prefeitura investir num Museu como esse, teria de assumir cuidar dos problemas encontrados

na prática, merecem discussão aprofundada pelas formas como têm sido apropriadas pelos vícios das polícias militares, e estão sendo questionadas em seus fazeres.

²² Disponível em <http://postozero.com/arte-e-cultura/museus/historico/museu-da-limpeza-urbana>. Acesso em 27 abr. 2016.

²³ O funcionário pediu que não fosse identificado.

pelo caminho: moradia/urbanização, educação, saúde, segurança... E também defender que, cuidar do passado, da nossa história, seria boa “estratégia” para cuidar do presente e garantir “vida cidadã saudável”, comprometida com o futuro. Quando não cuidamos da nossa história, passada e presente, nos despotencializamos. Mais uma vez, os moradores do bairro da cidade e do bairro do Caju saem perdendo.

Figura 8 - Detalhes do Museu da Limpeza Urbana, Casa de Banho D. João VI



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 9 - Placa de identificação e Praça em frente ao Museu de Limpeza Urbana, Casa de Banho de D. João VI



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 10 - Final da rua com o muro e acesso da ponte Rio-Niterói, em frente ao Museu



Fonte: Acervo pessoal da autora

A geografia do bairro mudou, o mar foi se distanciando e o que vemos hoje em nada se aproxima do balneário de clima agradável. Os pesquisadores Alves (2007) e Ramos (2014) foram referências para investigar mais sobre o bairro. A partir de pesquisas em *sites* e *blogs* da internet fui tecendo concepções sobre o bairro do Caju e sua comunidade. Comunidade que acolhe o público da EJA do Ciep Henfil.

Não há mais sinal de praia (limpa) no bairro. O que encontramos em nada se compara ao passado, quando o mar foi fonte de renda para muita gente. Nas décadas de 1950 e 1960 chegou a ser considerada a maior colônia de pescadores da cidade do Rio de Janeiro: “No passado já tivemos mais de 100 barcos pescando aqui. Tínhamos loja de venda de rede, posto médico, varal para estender as redes. O pescador era feliz, hoje mal conseguimos trabalhar”, lamenta Gilberto²⁴.

Figura 11 - Barcos atracados na Praia do Caju atualmente



Fonte: <http://literaturaeriodedejaneiro.blogspot.com.br/2013/02/caju-nosso-primeiro-balneario.html>²⁵

Hoje o que vemos é a antiga área verde, aterrada para construções como a do porto e da Ponte Rio-Niterói. Durante longo tempo o bairro foi se constituindo “por depósitos de sedimentação da Baía de Guanabara e por aterros artificiais, ficando assim associado às atividades portuárias, aspecto que continua tendo importância nos dias atuais” (ALVES, 2007, p. 1). Sua paisagem foi ganhando outros contornos e tons de cores, quase sempre desbotadas, em nada remetendo ao vigor da vida, da natureza antes ali existente, ao contrário, é lá que encontramos hoje o segundo maior complexo de cemitérios do país.

²⁴ Disponível em <http://vivafavela.com.br/570-auge-e-decadencia-da-pesca-no-caju/>. Acesso em 7 maio 2016.

²⁵ Acesso em 7 de maio 2016.

De bairro balneário “visceralmente ligado ao desenvolvimento do hábito do banho de mar em nossa cidade” como observa Raul Félix, o Caju tornou-se primeiro um bairro de cemitérios, depois um prolongamento da Zona Portuária e, com a abertura da Avenida Brasil, foi apartado do seu bairro irmão São Cristóvão — e a abertura posterior da Linha Vermelha e do acesso à Ponte Rio-Niterói acabou por ilhar, sitiar, isolar o Caju²⁶.

As transformações no bairro, com o passar das décadas, foram marcadas, especialmente, pela chegada das indústrias, acompanhando o desenvolvimento econômico da cidade. No final do século XIX “várias fábricas já estavam ali instaladas, de tecido, de vidros, de vagões para estrada de ferro, assim como a primeira marcenaria de móveis de luxo da cidade” (ALVES, 2007, p. 2). Dessa forma, o Caju vai se transformando de bairro pesqueiro para bairro industrial. O processo contínuo de aterramento da região possibilitou “várias importantes instalações portuárias, como o Parque de Material de Eletrônica da Aeronáutica (PAME) e os estaleiros Ishikawajima, Caneco além da Fronape e a Portobras”. (ALVES, 2007, p. 2)

Segundo Alves (2007, p. 2), o bairro do Caju, partindo dessa realidade, vai-se redesenhando:

Em função da crise da construção naval brasileira na década de 1980, o Caju sofre fortemente os efeitos dessa retração. Os empregos formais desaparecem e as áreas abandonadas pela atividade industrial foram ocupadas por estacionamentos e depósitos de contêineres. A ocupação desordenada e a favelização do bairro do Caju aceleram-se também com o fechamento dos estaleiros. Apesar de subsistirem alguns empreendimentos comerciais e industriais no bairro, a maior parte da população do Caju é constituída de comunidades de baixa renda que habitam em favelas.

O novo retrato do Caju é traduzido na expressão “complexo”, indicando uma extensa área de “pobreza e usos sujos” (ALVES, 2007, p. 2). Fazem parte desse complexo zonas de habitação de classe média baixa; oito favelas (São Sebastião, Ladeira dos Funcionários, Quinta do Caju, Parque Nossa Senhora da Penha, Parque Boa Esperança, Parque Conquista, Clemente Ferreira e Parque da Alegria); estaleiros navais; três quartéis militares; depósitos de contêineres; terminais portuários e, como já dito anteriormente, um complexo de cemitérios: Cemitério São Francisco Xavier, Cemitério São Pedro, Cemitério da Ordem Terceira do Carmo, Cemitério da Venerável Ordem Terceira de São Francisco da Penitência e o Cemitério Comunal Israelita do Caju. O primeiro deles fundado em 18 de outubro de 1858 abriga dezenas de artes sacras, muitas sucateadas pela própria comunidade, que não as compreendem como patrimônio cultural a ser preservado. Matérias primas como o mármore e o bronze são saqueados das lápides e túmulos,

²⁶ Disponível em <http://literaturaeriodedejaneiro.blogspot.com.br/search/label/Caju>. Acesso em 7 maio 2016.

passando a ser sinônimo de recursos financeiros. Preservar a dignidade da vida, para muita gente, fala mais alto — isso sim tem valor e significado.

Atualmente, o Caju é ainda um bairro geograficamente próximo do centro da cidade, mas distante de suas ofertas, como exemplo, os equipamentos públicos culturais, o que acaba por tornar inviável a circulação de seus moradores, não somente pela limitação na oferta de transportes coletivos naquele aglomerado urbano, mas pelo sentimento de medo e insegurança decorrente dos confrontos, sempre presentes, entre organizações do tráfico de drogas e a polícia, que dessa forma cerceia o direito de ir e vir dos moradores. O crescimento das favelas na região, principalmente na década de 1980, esteve “associado não apenas à crise econômica do país, mas, sobretudo, às transformações econômicas, políticas e no ordenamento espacial da cidade do Rio de Janeiro, registradas desde a década de 1950” (ALVES, 2007, p. 8)

Alves (2007, p. 8) na dissertação *O bairro do Caju: a construção de uma periferia empobrecida* descreve como se encontra o bairro hoje:

Hoje a área total do Caju está dividida em quatro grupos de uso: 30% pelas favelas, 30% pelos cemitérios, 30% pelos estaleiros, Arsenal de Guerra, Aeronáutica, RFFSA Rede Ferroviária Federal S.A., DOCAS Companhia Docas do Rio de Janeiro, COMLURB Companhia Municipal de Limpeza Urbana, entre outros, e 10% por espaços públicos e moradia de classe média baixa.

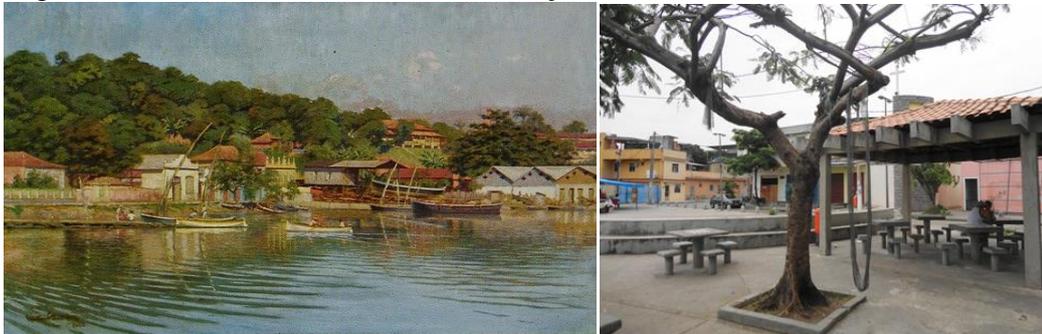
Quem são, então, os moradores desse bairro de classe média baixa que caracterizam o público da EJA do Ciep Henfil? “Em geral, são pessoas vindas de lugares distantes e diversos que, progressivamente a partir de 1950, começaram a ocupar as áreas de pouco valor econômico, bem como os aterros sanitários, manguezais e áreas de aclives”. (ALVES, 2007, p. 24). Muitos dessa população migraram da região Nordeste, em especial entre as décadas de 1950 e 1980, quando o processo de industrialização no Brasil estava no auge, e os estados de São Paulo e Rio de Janeiro ofereciam mais oportunidades de trabalho e emprego. Mesmo com a diminuição dessa migração nos últimos anos, com as melhorias estruturais em várias regiões do Brasil, em especial no Nordeste brasileiro, os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo continuam atraindo imigrantes com expectativas de mais oportunidades. Muitos desses imigrantes, junto à população natural do estado do Rio de Janeiro, povoam o bairro do Caju, hoje transformado em grande bolsão de pobreza: “A consolidação das suas favelas foi, então, se efetivando e marcando sua paisagem, o cotidiano, as relações de vizinhança, de reconhecimento e pertencimento da sua população”. (ALVES, 2007, p. 20).

Não é fácil pertencer e conviver num bairro que foi perdendo (e se perdendo), desde muito cedo, seu ambiente natural, sua paisagem verde, sua praia e a saudosa e refrescante brisa

do mar, que proporcionava a todos uma vida mais prazerosa, saudável e digna. Quando circulamos pelo bairro do Caju, a sensação é de estarmos num caldeirão que ferve e exala toda forma de odores/impurezas; sua aparência é de um local abandonado, com a “morte” sentida não somente pela presença dos cemitérios, mas pelas estruturas sem funcionamento, como de indústrias e fábricas desativadas e “o porto em vias de privatização, apenas com função de carga, descarga e depósitos de contêineres, entre outras atividades” (ALVES, 2007, p. 25). Ramos (2014, p. 11) também alerta para “o complexo de hospitais de tratamento de doenças infecciosas, [...], o acúmulo de lixo de todas as naturezas, inclusive lixo hospitalar que chega à Estação de Transferência de Resíduos, em veículos de transporte comuns”. Vale ressaltar que o principal deles, o Instituto Estadual de Infectologia São Sebastião (IEISS) foi fechado em 2008 e transferido em agosto de 2012 para o Hospital dos Servidores, diminuindo consideravelmente o número de atendimentos.

Esse quadro em nada se compara à paisagem do bairro e às pinturas feitas na época em que a natureza e toda sua exuberância inspiravam artistas, como a realizada por Gustavo Dall'Ara em 1911, referente à Praia do Retiro Saudoso, hoje conhecido como a Praça do Mar.

Figura 12 - Praia do Retiro Saudoso e Praça do Mar



Fonte: <http://literaturaeriodejaneiro.blogspot.com.br/2013/02/caju-nosso-primeiro-balneario.html>²⁷

A estética da favela, um amontoado de casas geminadas e sobrepostas (quase sempre inacabadas, em construção), distribuídas em ruelas, perfeitos labirintos, contrapõe-se ao planejamento da arquitetura urbanística de um bairro ou mesmo de um ideal de cidade. Sua estética corresponde à necessidade de existência e os moradores do Caju não tiveram outra opção quando as áreas de moradia foram sendo espremidas pelo crescimento da atividade industrial/empresarial do bairro. Alves (2007, p. 12) completa dizendo: “Em suma, foi legada aos moradores do bairro uma identidade marginal, silenciosa, escondida pelo poderio econômico de empresas que não compensam os danos que causam ao ambiente local”. Ou seja,

²⁷ Acesso em 7 maio 2016.

favela corresponde à estética de existência e resistência, ao “progresso e crescimento” que exclui, constatada:

[nas] diversas formas de violências que se fazem presentes, como a falta de saneamento e infraestrutura, o tráfico de drogas, que impõe à população seus códigos e regras de controle e submissão, o desmatamento, a poluição do ar produzida pelas indústrias de concreto, o cheiro do chorume da usina de lixo, além do cheiro forte do chorume necrótico advindo dos cinco cemitérios localizados no bairro. (ALVES, 2007, p. 25)

Duas comunidades do complexo de favelas do Caju foram escolhidas para receber a intervenção do Programa Favela Bairro no ano de 1994: Ladeira dos Funcionários e Parque São Sebastião. O Programa tinha o objetivo de integrar a favela à cidade, ou mesmo de transformar favelas em bairros da cidade. Esse projeto de reurbanização, de fato, deu um contorno mais respeitoso aos moradores locais, quando uma das ações do Programa era de garantir melhorias na infraestrutura básica e nos serviços essenciais, o que incluía “a implantação de redes de abastecimento de água, de esgotamento sanitário, de drenagem de águas pluviais e de iluminação pública, a contenção de encostas, e também, o estabelecimento do sistema de coleta de lixo e limpeza pública”²⁸. O objetivo aqui não é de avaliar o Programa, apenas ressaltar que o número de favelas do bairro e seu crescimento preocupou e ainda preocupa, e que a intervenção de políticas públicas são necessárias quando “passando por diversos usos e papéis impulsionados pelas necessidades da cidade, o Caju foi sendo consolidado como área de reprodução da classe menos favorecida economicamente e como área de reserva para “usos sujos” (ALVES, 2007, p. 19).

Numa tentativa de envolver os estudantes da escola para contribuírem, ou mesmo se responsabilizarem por mudanças e transformações desse ambiente de tão pouco verde, o Conselho Escola comunidade (CEC), por meio de um representante do segmento dos professores — professor de biologia do PEJA — contatou nesse ano de 2016 o Departamento de Parques e Jardins da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, para repor mudas de árvores, plantadas na escola. A ação deu-se no período de junho, próximo à data em que se comemora o Dia Mundial do Meio Ambiente²⁹. O objetivo da iniciativa, segundo o professor, foi incentivar estudantes do PEJA a defenderem o reflorestamento do país e contribuir para que haja mais área verde na escola e na comunidade. Foram plantadas, pelos estudantes do PEJA, 13 mudas

²⁸ Disponível em <http://www.anf.org.br/favela-um-bairro/>. Acesso em 7 maio 2016.

²⁹ A data de 5 de junho começou a ser celebrada como Dia Mundial do Meio Ambiente a partir de 1972, quando em Estocolmo iniciou-se a primeira das Conferências das Nações Unidas sobre o ambiente humano.

de árvores, entre elas oitis, ipês, árvores frutíferas, incluindo cajueiros. A escola, mesmo com área de terreno bastante extensa, tem poucas árvores, se aproximando do aspecto do bairro, em que o tom cinza prevalece. Os pés de caju plantados serão os únicos de todo o bairro. Envolver os estudantes do PEJA nessa ação deu a eles um tom de mais pertencimento à escola. O chão dessa escola definitivamente também é do público da EJA. Árvores plantadas, raízes fincadas... e com frutos, ressignificando o sabor — com vida e cor — para o caju.

Figura 13 - Alunos do PEJA plantando árvores no terreno do CIEP Henfil



Fonte: Acervo pessoal da autora

Esse chão, tanto da escola como da comunidade, não precisa mais ser área de reserva para “usos sujos”, aproximando os estudantes da EJA, de alguma forma, dessa denominação pouco confortável, nada prazerosa. Como continuar contribuindo no espaço da escola, nos momentos das aulas de linguagem artística para ressignificar essa condição, promovendo “espaço para novos plantios” regados de potencial criativo e transformador de cada um deles?

3.5 Os sujeitos da pesquisa: como a Graúna, cheios de sabedoria!



Desde que comecei a lecionar no PEJA do Ciep Henfil recebo em sala de aula um grupo bastante heterogêneo oriundo de várias regiões do Brasil, em especial do Nordeste brasileiro. Esse detalhe sempre me chamou muita atenção e foi sempre por ele que comecei minhas primeiras trocas com os alunos. Como filha de nordestina, algo em mim sentia a necessidade de conhecer as histórias daqueles que chegavam, ainda carregando seus sotaques como marca identitária. Curioso como se autodeclarar “nordestino”, mesmo num grupo em que são maioria, sempre pareceu motivo de certo constrangimento, principalmente nos paraibanos, talvez pelo preconceito no uso do termo quando se referem a nordestinos ou a algo que os remeta. Exemplo é a conhecida Feira de São Cristovão (Centro de Tradições Nordestinas), no bairro de mesmo nome, na cidade do Rio de Janeiro, bem próxima ao bairro do Caju (do outro lado da Avenida Brasil, que os separou). O local é apelidado de feira dos “paraíbas” assim como todos os nordestinos, que deixam de ser “alagoanos, sergipanos, cearenses...”. Apelidar de “paraíba” é assumir o preconceito com esse público.

O preconceito contra o povo nordestino, nas regiões Sul e Sudeste no Brasil ainda é muito forte. No Rio de Janeiro e em São Paulo são apelidados pejorativamente de “paraíba” e “baiano” todos que vieram do Nordeste. A discriminação acontece quando o indivíduo julga que determinado cidadão é menos inteligente e capaz do que os de outras regiões. E isso acaba refletindo na falta de oportunidades, segregando e marginalizando uma parte da população. (ÁVILA, 2008, p. 37)

Na pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro*, da qual participei em 2012 como professora-pesquisadora, muitos dos achados contribuíram para compor o perfil dos educandos da EJA na cidade do Rio de Janeiro, o que ainda hoje, em muito, se aproxima do público do PEJA do Ciep Henfil. Não farei o diálogo entre todos os atores desse público — gestores, professores e alunos —, e nem com todos os

dados, concentrar-me-ei ao perfil dos estudantes, com foco no sexo, idade e de como parte deles se autodeclararam, referentemente à naturalidade.

A área da educação, em especial o magistério, continua sendo ocupado majoritariamente pelo sexo feminino: 63% do total dos respondentes da referida pesquisa eram mulheres. Entre os alunos também confirmou-se maior presença feminina: 59% dos estudantes entrevistados eram mulheres e 41% homens³⁰. São “elas”, de novo, a maioria no PEJA do CIEP Henfil. Dos onze professore(a)s que compõem a equipe atual do PEJA, incluindo o professor orientador (PO), oito são mulheres³¹. O perfil dos alunos de EJA que a pesquisa *Diagnóstico* revelou, em 2012 – quadro em que a maioria era predominantemente do sexo feminino, com mais de 30 anos, autodeclarada de cor parda – confirmou-se entre os estudantes matriculados no ano de 2016 no PEJA do CIEP Henfil: dos 235 alunos, 130 são mulheres e 105 são homens; das 130 mulheres, 84 têm idade acima de 30 anos³².

De acordo com os dados do último Censo (BRASIL, 2011), a população brasileira com mais de 15 anos alfabetizada encontra-se com a seguinte composição: 52% são mulheres e 48% são homens. Repara-se que a população feminina sobrepõe-se em 18% à masculina na EJA, enquanto a população feminina sobrepõe-se em apenas 4% à masculina no universo de alfabetizados com mais de 15 anos³³. Na EJA, a proporção é quase de três mulheres para cada dois homens. Esta presença feminina mais expressiva nas escolas de EJA pode ser compreendida em um contexto histórico de interdições decorrentes da segmentação social do conhecimento, reprodução dos estereótipos de gênero no ambiente escolar, além de jornadas de trabalho associadas à vida familiar, maternidade, tarefas domésticas. (FERREIRA; VALÉRIO; VIANNA, 2014, p.3)

Quanto à naturalidade dos estudantes homens e mulheres matriculados no PEJA do CIEP Henfil, como dito anteriormente, assumir de onde veio ainda causa desconforto, numa investigação realizada entre os alunos, com base em uma lista para ser completada com nome, idade e naturalidade. Dos 235 matriculados, apenas 116 responderam de qual região do Brasil vieram: 62 estudantes se autodeclararam nordestinos (33 do estado da Paraíba), 02 nortistas, 45 da região Sudeste (41 da cidade do Rio de Janeiro) e apenas 02 do Centro-Oeste do Brasil. É muito provável que esse número de estudantes nordestinos aumente, caso todos os alunos

³⁰ Dados da pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso na cidade do Rio de Janeiro.

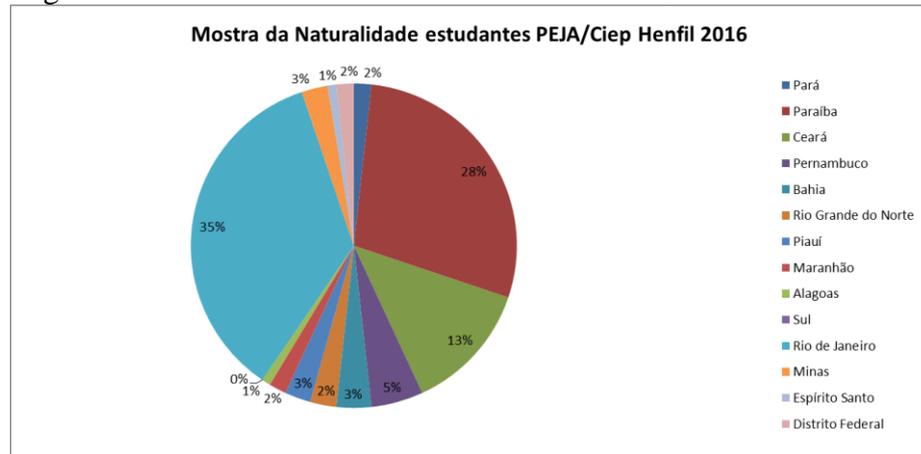
³¹ Dados da secretaria da escola.

³² Dados da secretaria da escola.

³³ Dados referentes à pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso: 41% homens, 59% mulheres.

participassem da investigação. Esse desconforto e a dificuldade de apresentarem suas origens, assumindo-se como sujeitos nordestinos, a partir de suas marcas identitárias, sempre deflagrou em mim a responsabilidade de melhor cumprir o papel de professora-educadora que utiliza a linguagem da arte na sala de aula para promover o respeito à diversidade, em especial com o público da EJA.

Figura 14 - Naturalidade dos estudantes do PEJA CIEP Henfil



Fonte: Elaboração da autora

O estudante jovem, adulto e idoso merece, antes de tudo, um entendimento mais sensível e político sobre sua identidade e diversidade. Ele, assim como outros atores sociais aliados de seus direitos, torna-se invisível como sujeito potente e transformador. Antes de ter a linguagem da arte como parceira nesse processo de participação e de experiências no espaço escolar, vale refletir sobre quem são esses sujeitos: estudantes, jovens, trabalhadores, donas e donos de casa, pais, avós, filhos que por motivos diversos nunca frequentaram a escola ou interromperam sua relação com ela e que, por alguma motivação, em outro momento de suas vidas, resolveram enfrentar o desafio de retornar aos bancos escolares. Todos trazem consigo histórias de muitas vivências e aprendizagens, que não devem ser desperdiçadas nesse percurso que se inicia ou reinicia. Histórias únicas que os identificam e os diferenciam uns dos outros e de outros.

Carlos Skliar (2003) foi um autor que contribuiu muito para mais compreensões sobre os sujeitos-estudantes da EJA. Em uma de suas obras — *Entre o e se outro não estivesse nem aí? e a atenção à diversidade* — trouxe questões acerca “do outro” e também das “imagens desse outro”, que segundo ele são utilizadas como instrumentos de dominação e domesticação, o que também nos provoca refletir sobre processos de produção da inclusão precária e da exclusão no espaço da escola. O autor problematiza sobre o outro, que pode ser cada um dos estudantes da EJA, dependendo de como são recebidos; de como podem ser vistos, sem serem olhados; como podem ser ouvidos, sem serem escutados; de como podem ser incluídos, sem

pertencerem nem serem acolhidos, limitando a possibilidade de serem compreendidos e respeitados na condição de um, único, próprio, dono e criador do seu mundo, complexo e inacabado. Será que conseguimos viver sem ele, o outro, na sua inteireza? Segundo o autor é impossível, quando “o outro já não está aí, mas aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver” (SKLIAR, 2003, p. 29).

O que vemos no e do outro? Skliar (2003, p. 28) me instiga enquanto professora de artes visuais, educadora da modalidade de educação de jovens, adultos e idosos, desafiada a fazer da linguagem da arte instrumento que possa garantir também uma atenção à diversidade, “sem varrer para debaixo do tapete toda a banalidade produzida em torno dos outros”. A linguagem da arte não se propõe a esconder, mas fazer emergir tudo o que há de mais potente no outro referente ao criar e a ler e compreender imagens artísticas, essas sensíveis marcas do humano que, ao criá-las, imprime nos *espaçostempos* sua presença e contribuição sócio histórica. Nessa perspectiva, a linguagem da arte se aproxima das reflexões de Skliar (2003, p. 20) sobre mudanças na educação, quando afirma que:

[...] é necessário, primeiro, um profundo silêncio, uma longa espera, uma estética não tão pulcra, uma ética mais desalinhada, deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a homodidática para heterorrelacionar-se.

A linguagem da arte é, por natureza, subversiva, não se modela a formas e fôrmas que aprisionam o outro de ser o que é, proibindo “que o outro seja outro em nome da mediocridade, egocêntrica e mesquinha, da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 22). Vibrar com ele, com suas apresentações e representações do viver, permitir desalinhar-se para (re)encontrar-se em arte e poesia — prática pedagógica que revoluciona o aprender de si mesmo com todas as suas possibilidades. Seria a arte cumprindo seu papel de “acordar a qualquer momento aquilo que tem sido normalizado” (SKLIAR, 2003, p. 26), de privilegiar a alteridade como princípio que tece seu pensar e seu fazer.

Skliar (2003, p. 32) desafiado a traduzir ou mesmo dar sentido à expressão *atenção à diversidade*, afirma não ter intenção de explicá-la, nem tampouco respondê-la, mas de provocar o leitor a “olhar bem, novamente, para que a mesmidade se comova e se atormente de uma vez. Para que quando o outro volte, nos convide a seu mistério, nos faça diferença, nos difira”. Para receber o outro, o autor lembra o quanto temos que entender sobre seus deslocamentos permanentes, estes relacionados às suas espacialidades: colonial, multicultural e da diferença. Cada uma delas relevante para possibilitar “uma deslocalização da alteridade e uma leitura mais crítica das mitologias sobre o outro” (SKLIAR, 2003, p. 33). Skliar (2003, p. 32) apresenta,

para problematizar questões do tempo da mesmidade e da alteridade, três pedagogias acerca do modo como o outro aparece, desaparece e reaparece, considerando sua temporalidade, espacialidade pedagógica: “a pedagogia do outro que deve ser apagado – no tempo e no seu tempo; no espaço e no seu espaço – a pedagogia do outro como um hóspede hostil deste presente, e a pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente”.

Toda reflexão que Skliar (2003, p. 33) nos provoca sobre o outro na sua obra, contribui para vermos e revermos que espaço ocupamos na educação e como o ocupamos, quando nos relacionamos com a diversidade e com o que é “definido e demarcado” sobre ela nas várias representações de mundo. Assim como o autor, que não teve a pretensão de explicar o mundo de um modo transcendental, mas ao contrário, quis “narrar com total imperfeição as dissonâncias, as assincronias, as heterogeneidades dessas representações” , a linguagem artística com o fazer artístico também não tem intenção de construir mais “representações” que nomeiem ou mesmo denominem o que o outro é, pode ou deve ser, mas o que daquilo que o compõe como sujeito praticante de cultura deve, autorizado por ele, ser posto para o mundo como marca identitária, criativa e poética, resistindo às imagens construídas sobre eles e para eles e aos espaços impostos para que ocupem, incluindo-os como algumas imagens sobre o outro sugeridas pelo autor: “o outro maléfico, a invenção maléfica do outro, os intercâmbios – impossíveis? – com o outro, o outro irreduzível e a mesmidade que se torna refém do outro” (SKLIAR, 2003, p. 34).

A expectativa é que o perfil traçado dos sujeitos da EJA no município da cidade do Rio de Janeiro, em comum com os estudantes do CIEP Henfil, se aproxime do personagem Graúna, criação do escritor e jornalista Henfil que dá nome a escola: “No rosto da Graúna destacam-se os grandes olhos que não raro fixam o leitor, talvez para envolvê-lo mais nos seus argumentos. Os olhos são os reais definidores do seu temperamento, do seu estado de espírito e do seu humor”³⁴ . Sujeitos envolvidos e que envolvem pela sua potência, pela sua capacidade criadora, pela busca de novas formas de atuarem no mundo, independentemente de onde vieram, de onde estão, para onde vão... Independentemente de quem sejam.

³⁴ Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/zeze-ninita-e-chiquim>. Acesso em 25 jun. 2016.

3.5.1 Em campo: experiência com os atores do PEJA do Ciep Henfil e achados da pesquisa

A possibilidade de integrar a equipe de professores do PEJA do Ciep Henfil em 2002 foi o marco de mais uma história de militância como professora, dessa vez na EJA. O período para integrar essa equipe tinha tempo “determinado”, como dito anteriormente, mas acabou se estendendo até hoje, contando um intervalo entre os anos de 2012 a 2015.

O retorno esse ano veio com a possibilidade de estar, outra vez, mais próxima do público pesquisado e de toda a dinâmica do PEJA na escola. Pelo fato de estar envolvida no Grupo de Pesquisa e desenvolvendo a pesquisa do mestrado, não cheguei a me afastar totalmente da modalidade na escola; por essas razões, poucos eram os professores que compunham a equipe, desde o meu afastamento, que não conhecia. O retorno “oficial” aconteceu como se não tivesse tido “partida”. Mas ela existiu e me sinto recomeçando.

Na busca de achados para a pesquisa, que respondessem minhas questões, corroborando suspeitas acerca da relação dos estudantes da EJA com seu potencial artístico e criativo e sua compreensão sobre o tema arte e cultura, construí um roteiro, revisei a experiência de nove anos atuando como professora de linguagem artística, realizei conversas, como a efetivada com a aluna Severina, utilizando um questionário como base; gravei falas; fiz registros fotográficos; participei de algumas aulas de arte em parceria com outros dois professores de linguagem artística; e, com meu retorno, passei a atuar como professora regente de artes de duas turmas do PEJA. Tudo isso contribuiu para estabelecer relações mais parceiras entre pesquisador e todos os sujeitos que estiveram envolvidos na pesquisa. Toda essa dinâmica teve a finalidade de observar a realidade no momento e, posteriormente, tentando ampliar o campo de visão, busquei ver o que no momento não fora visto para melhor compreender/interpretar os achados da pesquisa.

Neste sentido, fez-se importante, também, documentar e compreender a culminância dos trabalhos, que pode trazer embutida toda a gama de sentimentos que envolveu o processo criativo dos sujeitos: educandos (e educadores) da EJA.

Na troca, no compartilhar entre aqueles que reconhecem que ninguém sabe tudo, e que também não têm tudo, e que não há aquele que seja tão “pobre”, que nada tenha a oferecer, foi que avançamos. Assim, os sujeitos humanos caminham equilibrando doses de conhecimento de si e orgulho por ser o que são, ou seja, criticamente assumindo que a vida é feita de escolhas, que constituem e conformam histórias de vida singulares, em dimensões individuais e coletivas. A arte emoldura e nos faz sentir únicos e especiais.

Os educandos do PEJA do Ciep Henfil, em maioria, além de chegarem à escola com dificuldades de quem retorna ou vem pela primeira vez, ainda têm que lidar com outros desconfortos, como o do preconceito de origem, já tratado anteriormente. Uma forma que encontrei para driblar esse momento, desde que iniciei a experiência com esse público, foi privilegiar o período das apresentações de cada um, sempre sugerindo atividades/produções das quais emergissem suas histórias e memórias. Compreendia que seria necessário que ficassem à vontade para serem o que fossem, e que suas histórias fossem ingredientes relevantes para construir essa nova etapa de suas vidas, além de inspiração para futuras criações artísticas. Cada história narrada ou cantada em versos, como em cordéis (literatura popular própria do povo nordestino), contribuiria para afirmar identidades com contornos próprios, herdados de práticas culturais internalizadas pelo tempo. Quando se ouvem as histórias desses estudantes compreende-se um pouco mais sobre suas identidades.

Eu parei com uns 18, 19 anos, minha mãe que era da roça, não me deixou estudar porque dizia que se eu fosse estudar eu ia sair logo de casa, casar... Ela tinha medo de eu arrumar um namorado. Eu cuidava da roça com ela, sempre me dizia: “vc não vai pegar ônibus, não vai estudar mais não, porque vai ficar muito caro”. Eu sempre passava bem nas provas, fiquei triste, eu querendo estudar mais, mas não podia. (Severina, 50 anos)

A fala de Severina faz eco com as dos alunos que vieram da área rural, o trabalho presente desde muito cedo, as questões de gênero, o cuidar da casa, um casamento que poderia levar embora a ajudante da mãe; estudar significava mais custo para a família; a vontade de estudar, sem poder.

Severina é uma aluna que desafia os professores a encontrar formas de avançar no seu processo de aprendizagem. Frequenta o PEJA desde 2010 na turma de alfabetização. Passados cinco anos ainda se sente muito insegura. Os professores são muitos solidários ao seu desejo de aprender e investem em doses grandes de carinho e paciência. Traduzir suas “compreensões” não foi tarefa fácil. Severina foi uma — dos ex-estudantes que participaram de aulas de arte comigo — que se disponibilizou a cooperar no processo da pesquisa. Tentou preencher sozinha o questionário, durante a conversa, mas acabou permitindo que eu anotasse suas falas. Seu medo de errar prolongaria muito nosso tempo e, talvez, comprometesse seu raciocínio: pensar para falar, explicar, pensar como escrever, sem errar. Processos ainda muito difíceis para Severina, concomitantemente.

O primeiro professor, de artes cênicas, foi lecionar na EJA para completar sua carga horária de 40h, logo, não por uma escolha pela experiência na modalidade, mas para resolver

questões pessoais/profissionais. Disse, inicialmente, que não se sentia motivado para lecionar, pois havia prestado concurso para atuar com turmas do 6º ao 9º ano. Diferentemente do público que concorreu à vaga, recebeu em uma primeira escola crianças do 1º ciclo, em especial da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental e, para completar sua carga horária, o PEJA, no Ciep Henfil.

Comecei a dar aula no PEJA em meio a muitas tensões, havia acabado de assumir meu cargo no município como professor de artes cênicas, recém saído de um presídio após um longo período de greve e tensões no campo político da cidade. O PEJA me surgiu como complementação das 40 horas que estava assumindo. Um respiro na sexta-feira à noite. Digo um respiro, porque meu concurso era para lecionar artes cênicas do 6º ao 9º ano, no entanto, quase toda minha carga horária foi preenchida com crianças da educação infantil ao 3º ano, ou seja, do 1º ciclo do fundamental (Professor 1).

Relatou que já tinha tido experiência com a EJA em São Paulo desde os 18 anos, primeiro como professor substituto e depois oficialmente (concurado) como professor da rede pública. Foi, segundo ele, uma experiência relevante e significativa na sua formação como professor, mas no momento em que escolheu passar pelo processo seletivo de professor de artes no Rio de Janeiro, sua meta não era atender a EJA, tampouco crianças tão pequenas. Isso gerou no profissional grande desânimo, ou mesmo frustração, por não serem aqueles os públicos que vislumbrara com quem exercer sua prática profissional. Esse professor era jovem, recém-chegado do estado de São Paulo, tudo era muito novo, a cidade e toda sua dinâmica, além dos públicos inesperados e muito diferentes.

Num primeiro momento, antes de conhecer a turma, resolvi conversar e conhecer o novo professor. Seu desânimo para o trabalho com a modalidade era grande. Foram necessárias muitas trocas, conversas sobre esse público e relatos sobre minha experiência de nove anos com o PEJA naquela unidade para poder alcançá-lo.

O resultado dessas conversas/trocas foi perceber um novo despertar desse professor para a modalidade, como campo de possibilidades de trocas e mais aprendizados. Educandos trabalhadores jovens, adultos e idosos poderiam inaugurar, mais uma vez, experiências únicas na sua trajetória profissional.

Minha vivência no PEJA, apesar de tumultuada, foi bastante significativa enquanto espaço de troca e auto-conhecimento, foram muitas as precariedades enfrentadas: turma bastante heterogênea, ensino de artes às sextas-feiras à noite, que comumente apresenta altos índices de alunos faltosos e evasão, entre outros problemas. No entanto, me interessava o saber daquelas pessoas. Já havia tido experiência com o ensino de jovens e adultos na rede estadual de São Paulo, com o ensino médio, mas com o fundamental era a primeira vez. Tudo era novo, a realidade das periferias do

Rio, esse entre lugar de professor de “Linguagens Artísticas” e “Alfabetizador”, o trauma da greve e os conflitos internos da linguagem no território da arte (Professor 1).

Familiarizados, ou mesmo identificados um com o outro, fomos juntos para a sala de aula e, mesmo durante um período curto, construímos uma relação de muita afinidade, o que facilitou minha relação com o grupo pesquisado.

Como narrara anteriormente, esse professor logo se afastou por questões de saúde, vindo outro professor para ocupar seu lugar. Esse, agora, professor de música, 16h, que chegava para fazer dupla regência³⁵ no PEJA. O novo professor chegou trazendo mais anos de experiência docente, mas nenhuma com o público de EJA.

Os perfis dos dois professores eram bastante diferentes. Os dois com linguagens sensíveis da arte — teatro e música —, mas com abordagens e compreensões diferentes do ensino, em especial na EJA. Importante destacar que o professor de teatro não experimentou muito a linguagem do teatro, da dramatização com o grupo. Quando houve oportunidade realizou exercícios que envolveram a expressão corporal: “Acabei, por conta do tempo, priorizando o eixo da apreciação e contextualização, com alguns momentos de produção e vivência cênica, meu grande objetivo era o corpo” (Professor 1).

O tempo em que estive no grupo, preocupou-se em trazer imagens, via data *show* e, por meio delas, sensibilizar para discutir o conceito de arte, suas traduções e o que se relacionava com ela.

Minhas aulas tornaram-se, então, verdadeiros laboratórios do olhar, onde o método se inventava a cada encontro e meus instrumentos se afinavam na caminhada. Busquei ouvir, percebi que muitos eram fortemente religiosos, encontravam na fé uma maneira de enfrentar a opressão cotidiana e tocar suas vidas. Misturei isso à reflexão filosófica e crítica, que enfrentava no campo pessoal e político, daí concluímos “não haver fé sem beleza”, uma vez que ela permeava todos os espaços religiosos, seja nas imagens da doutrinação católica, na música dos evangélicos ou na “performance” ritualística dos terreiros. Permeava também o espaço cotidiano da cidade e o fazer de cada um em seus lugares de trabalho e fala; busquei, então, fazer ver o que diagnostiquei como imprescindível, o exercício de olhar e falar de onde se está (Professor 1).

O professor de música (Professor 2) teve a linguagem da música como aliada para encontrar caminhos para se relacionar com o grupo, utilizando-a como a principal forma de apresentar a linguagem da arte para os educandos. Foi nesses dois grupos que me mantive presente, ora observando, ora participando junto com os professores das atividades. Neles também realizei conversas com base em questionários, além de momentos sozinha, provocando

³⁵ Aumento de carga horária do professor.

debates e discussões sobre os conceitos de arte e cultura. Para isso, convidei alguns educandos para uma atividade com foco na leitura/comparação de imagens referentes à arte/manifestações artísticas e culturais, um encontro específico de trocas perceptivas. A provocação era para que olhassem, “lessem”, comparassem e interpretassem as imagens a partir de onde estivessem. Esse momento foi de muita troca e pude observar como educandos da EJA compreendem as manifestações artísticas e culturais, seja quando distantes dos seus contextos sociais ou próximas a suas práticas cotidianas.

Minha presença na escola participando da rotina do PEJA e durante as aulas de linguagens artísticas contribuiu para que os estudantes se sentissem à vontade comigo, atendendo o convite para essa atividade, que se fez sem obrigatoriedade. Os alunos, nesse dia, sexta-feira, participavam da aula de linguagens artísticas (música) e também de língua estrangeira (inglês). Antes de fazer o convite, pedi autorização aos dois professores e eles concordaram, cooperando com esse momento da pesquisa. Todos que foram convidados participavam da aula de linguagem artística no período, ou já tinham tido contato com a linguagem no semestre ou no ano anterior. Para não atrapalhar a rotina dos alunos, que estavam em dia de aula comum, resolvi receber um número reduzido de alunos, apenas oito, para participar da atividade. Ficamos juntos por quase quatro horas e as impressões e concepções acerca da arte e cultura emergiram de forma bastante objetiva, reforçando algumas suposições sobre concepções estéticas de estudantes jovens, adultos e idosos quanto ao tema, que aprofundarei mais adiante.

A estética da recepção, conhecida no campo das artes cênicas, foi inspiração para realizar essa atividade de provocação do olhar, pelo que a citação encerra:

Os estudos sobre a recepção constituem a fundamentação teórica bastante adequada para discutir, refletir e aprofundar questões referentes à recepção no ensino do teatro, no sentido de ser possível integrar o destinatário espectador no processo de produção pessoal de significados. A Estética da Recepção considera a obra de arte como um sistema que se define por produção, por recepção e por comunicação, tecendo uma relação dialética entre autor, obra e leitor.³⁶

Esses significados foram construídos a partir de experiências vividas nos contextos de suas vidas, de gostos pessoais e pela sensibilidade provocada, ou não, por práticas culturais.

³⁶ Disponível em <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/1-EncontroGrupoPesquisaArteEducacaoFormacaoContinuada/10RobsonRosseto.pdf>. Acesso em 26 jun. 2016.

3.5.2 Diálogos sobre arte e cultura no PEJA: ressignificando conceitos

Durante os nove anos em que atuei como professora de artes visuais na EJA da rede pública municipal do Rio de Janeiro, fui inspirada pela experiência do curso, comentada anteriormente, com os jovens em Guaratiba. Assim como esses jovens, o público de jovens, adultos e idosos recebidos em sala de aula no CIEP Henfil trazia limites no olhar quanto à sua identidade sociopolítica e cultural, além de apresentar, inicialmente, muita resistência no encontro com seu potencial criativo, que deveria fazê-lo capaz de ler (leitura da imagem); de compreender (análise e contextualização); e de produzir arte e cultura (fazer artístico). A perspectiva educacional tradicional tornou-se marcante e constituinte de um imaginário em que o “corpo” não tem espaço; em que o jovem e o adulto “esperam” que a instituição escolar cumpra o papel disciplinador, ou seja, que a escola efetive o que se consagrou como uma de suas formas de operar: controlar fisicamente os sujeitos, priorizando funções cognitivas e instrucionais, pensadas para serem realizadas com a “cabeça”, sem corpos. Percepções simbólicas e plásticas parecem-lhes dissonantes nesse contexto. Como, então, sujeitos jovens e adultos poderiam relacionar-se com a arte e reinaugurar novos processos de concebê-la e vivenciá-la? Para este desafio, adotei um percurso de sensibilização, baseado na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, desde os anos 1990 referência do ensino da arte no Brasil. Segundo Rizzi (2008, p. 345):

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar.

A proposta triangular facilita aos educadores de linguagem artística tornar possível a aproximação dos sujeitos à arte e a entendê-la como capaz de produzir formas peculiares de conhecimento, envolvendo e permitindo a liberação das mais diversas condições e expressões humanas, mantendo assim sua essência transformadora.

As aulas de arte no PEJA foram (e ainda são!) momentos de muitas descobertas como profissional da educação e, em especial, da linguagem artística. Como profissional da educação me vi desafiada a conhecer mais sobre esse público e, a partir daí, me comprometer mais com ele, com demandas específicas, adequando (até hoje) o meu fazer em sala de aula e em todos os espaços de encontro com os grupos. Como professora de artes, o desafio foi ainda maior...

Como apresentar essa linguagem desassociando-a da compreensão herdada pelo senso comum: aula que “se desenha, pinta, corta, cola, constrói objetos com sucata”? Sim, tanto em 2002 quanto no meu retorno nesse ano de 2016 para as turmas do PEJA, essas são as únicas traduções sobre aulas de artes. Diz-se muito do “fazer, construir” e dos seus resultados, mas pouco do processo que decorre das construções dos trabalhos. A falta desse conhecimento, muitas vezes, provoca o afastamento dos estudantes do PEJA às sextas-feiras da escola pois, afinal, essas atividades “são coisas de crianças”; ou mesmo os estudantes pensam “não tenho jeito pra fazer essas coisas”, todas elas falas muito recorrentes dos alunos. Imagine-se se estudantes jovens e adultos, a maioria com rotinas pesadas de trabalho, irão comparecer à escola, em uma sexta-feira à noite, para fazer “coisas de criança”, ou expor sua “falta de jeito, incapacidade” de “fazer trabalhos manuais”? Nas conversas durante a pesquisa, ao perguntar-lhes sobre como eram as aulas de artes, as respostas ainda se aproximavam do conceito construído pelo senso comum, mesmo quando provocados a viver outras experiências com a linguagem: “era muito bom fazer desenhos”; “era bom desenhar”; “a gente fazia bonecos de papel e outras coisas”; “pintava e desenhava”; “era criativa, muito legal, muito desenho”.

Na tentativa de reverter esse quadro, desde 2002 quando iniciei minha experiência com educandos do PEJA, procurei encontrar formas de me desafiar e também a esses jovens, adultos e idosos. O primeiro desafio foi convencê-los a vir às aulas às sextas-feiras. O segundo desafio, conquistá-los e mantê-los frequentes. Um terceiro desafio: tocar a potência criativa de cada um e, a partir dela, contribuir para ampliar sua condição de ver, tocar, conhecer e experimentar o mundo pelo universo da arte, da cultura. Algumas respostas sobre se a arte poderia contribuir na formação humana, ou não, me convenciam de que a aproximação com a linguagem artística poderia, sim, contribuir para ampliar a forma de ver e atuar no mundo. O percurso é longo, mas a experiência tem me comprovado que é possível:

Porque às vezes você pode até descobrir ser um artista.
 Você conhece todo tipo de arte e pode virar um artista.
 Lá na frente a gente pode usar a arte.
 Porque nos dá conhecimento de vida.
 Sonhos, diversão e cultura.
 A arte muda a vida.
 A arte é vida.
 Me deu vontade de aprender todo tipo de arte. (Respostas de alunos aos questionários)

Importante a atenção ao que se apresenta e se discute como cultura para os educandos, em especial os de EJA, que chegam às salas de aulas com vasto e diversificado repertório cultural, construído cotidianamente por meio de múltiplas experiências vividas. Durante a

apresentação de imagens, e quando perguntados se reconheciam nelas a linguagem da arte e da cultura, as respostas variavam, a maioria carregada de construções do senso comum, típicas da condição de oprimidos, de sujeitos sem direitos, ocupantes de posições subalternas numa sociedade excludente, que impede que se reconheçam como autores — protagonistas de suas histórias e de práticas culturais.

Uma das imagens apresentadas era de um espetáculo de balé e, em seguida, de dançarinos de rua:

Figura 15 - Imagens apresentadas em *slides*



Fonte: Acervo material didático da autora

Sobre a primeira, todos, imediatamente, reconheceram o que transmitia a imagem, e quando perguntados se já tinham assistido algum espetáculo, afirmaram:

Eu não, assistir mesmo só em filme.
É difícil, nem sei onde tem.
Não imaginei assim, mas gostaria.
Dizem que balé é muito caro.
Questão de oportunidade, o local também, é questão de acesso.

A reação a essa e a outras imagens apresentadas de manifestações artísticas em espaços fechados, casas de espetáculos ou teatros, reforçam a ideia do quanto o público da EJA — moradores de comunidades pobres — está longe da possibilidade de ocupá-los. Não que avalie que todos devam, em especial moradores de comunidades, obrigatoriamente, assistir e gostar de espetáculos como balé e outros de linguagem clássica, erudita, mas por que não ter a oportunidade de uma proximidade como esta? Chauí (2006, p. 65) defende que, para vivermos numa perspectiva democrática de cidadania, o acesso à cultura em ações ou mesmo em equipamentos culturais deve “garantir direitos existentes, criar novos direitos e desmontar privilégios”. Pode-se defender que existe na agenda cultural da cidade do Rio de Janeiro a inclusão e o oferecimento desse tipo de espetáculo em espaços abertos, livres, de forma gratuita, até mesmo com certa frequência. Mas isso, definitivamente, não é o bastante. Para promover essa aproximação é necessário que as linguagens, todas elas, populares e eruditas, sejam

introduzidas em algum momento na vida de todos os sujeitos com mais intensidade, na escola ou em ações em espaços na própria comunidade.

Vale ressaltar que, em 2012, foi inaugurada a Vila Olímpica³⁷ Mané Garrincha no bairro do Caju, o primeiro equipamento público do bairro que passou a oferecer, desde então, atividades esportivas e de recreação, que incluíram linguagens artísticas como oficinas de dança, balé, jazz, dança de salão e oficina de artesanato. Nesse ano de 2016, o artista plástico Tomaz Viana³⁸, *Toz*, foi convidado³⁹ para pintar, “grafitar”, o espaço da Vila. Num vídeo⁴⁰ que relata essa experiência, o artista conta que convidou parceiros grafiteiros, que já o acompanham, para desenvolverem juntos o trabalho, e também convidou grafiteiros locais. Toz diz que teve a informação de que na Vila Olímpica havia acontecido oficinas de grafites, indicando alguns artistas da comunidade. O trabalho foi realizado em conjunto, com destaque para a pintura de Toz numa enorme caixa d’água cilíndrica. A experiência com Toz, provavelmente, fez emergir potenciais antes invisibilizados. Esses artistas locais não dependem de Toz ou de outro artista para deixar suas marcas, mas a oportunidade de conhecer um artista com vasta experiência na linguagem das artes plásticas, de trocar experiências, de ensinar e aprender com ele, em um espaço comunitário, pode ter contribuído para ampliar conhecimentos na técnica do grafite, repercutindo no potencial criativo. Esses espaços podem ser locais que possibilitem ações que façam emergir, nos moradores, toda sua potencialidade, seja na linguagem esportiva ou na linguagem artística, mesmo não sendo a primeira foco do Projeto. Entre esses moradores estão estudantes do PEJA do CIEP Henfil, jovens, adultos e idosos que reclamam continuamente de falta de oportunidades.

³⁷ As Vilas Olímpicas surgiram na cidade do Rio de Janeiro na década de 1980 com a inauguração da Vila Olímpica da Mangueira e do Centro Esportivo Miécimo da Silva, no bairro de Campo Grande, zona Oeste. Seu objetivo é fomentar uma vida saudável e inclusiva por meio do esporte e lazer. Desde que a cidade do Rio de Janeiro foi escolhida para sediar os jogos Olímpicos de 2016, esse número ampliou-se para 22 Vilas atualmente. Nesse ano de 2016, a Prefeitura do Rio firmou parceria com a Nike e, por meio dessa parceria estão sendo realizadas melhorias nas Vilas Olímpicas. O investimento tem a ver com o fato de a cidade estar sediando as Olimpíadas. O receio é que, após o evento, esses investimentos sejam encerrados e os equipamentos públicos, como as Vilas, fiquem abandonados. Essa parceria público-privado faz parte de um plano perigoso dos governos do PMDB de privatizar instituições públicas.

³⁸ Baiano, radicado no Rio há mais de duas décadas, Toz começou a ganhar fama no início dos anos 2000, quando passou a espalhar suas criações pelos muros do Jardim Botânico, da Gávea, do Morro da Providência e nos trens que circulam pela zona Norte. Cria por necessidade. Pensa em telas que retratem momentos diferentes de sua vida, da sua história. Mistura materiais, rabisca e pratica o desenho diariamente, numa busca incessante por novas formas. Disponível em <http://www.galeriamovimento.com.br/artistas/3/toz>. Acesso em 2 jul. 2016.

³⁹ O convite para o artista grafitar o espaço da Vila Olímpica foi feito pela Nike, em parceria com a Prefeitura do Rio.

⁴⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RBCPIzJNQ4U>. Acesso em 2 jul. 2016.

A ação/atividade com o artista Toz não teve o conhecimento dos moradores, apenas dos artistas locais que participaram. Toz é um artista excepcional, mas a comunidade, ou uma representação dela, poderia ser ouvida quanto à escolha de quem faria o trabalho. Essas relações precisam ser respeitadas, pois o equipamento é público, e pensar sua identidade visual com quem se interessa pelo assunto na comunidade fortalece as concepções estéticas construídas por esses sujeitos, também sensíveis, potentes e criativos.

Quando perguntados se reconheciam na comunidade espaços que promoviam a linguagem artística/manifestações artísticas, os alunos responderam:

Grafite em paredes e muros.
 Quadrilhas Juninas.
 Grupo Carcará, a ONG Gol de Letra e a Vila Olímpica (Fala dos alunos).

A partir desses momentos, nesses e em outros espaços, poderá surgir para jovens, adultos e idosos a curiosidade ou não de se aproximar e conhecer um pouco mais daquela que pode ser a linguagem que mais aprecie, se identifique, e contribua para que comunique sua leitura e compreensão sensível e crítica do mundo, inspirando seus fazeres como praticante de cultura. No diálogo com o grupo, estudantes disseram da importância desses espaços na comunidade, o quanto sua existência ressignificava a relação e o valor dado a ela:

Eu mesmo tiro o chapéu aqui pra essa comunidade, depois que veio essa Vila Olímpica pra cá e aquele Gol de Letra pra ali, eu tiro o chapéu e está de parabéns. Poderia vir bem mais coisas, mas... Eu mesmo moro aqui há 15 anos, quando cheguei nada disso existia. Hoje já tem vários artistas, vários “atores” aqui. Então hoje pra mim... Não é porque eu moro aqui, mas o que eu conheço, pra hoje, essa comunidade aqui é um céu cheio de estrelas.
 Traduzindo, os melhores artistas vêm de dentro da comunidade, do berço da favela (Fala dos alunos).

Reflexões e conclusões como essas: “essa comunidade é um céu cheio de estrelas”; e “os melhores artistas vêm de dentro da comunidade” nos dão a dimensão do quanto é urgente e necessário a aproximação dos sujeitos de linguagens que não sejam somente as da rotina dura do dia a dia. Ressignificar a “beleza” da sua comunidade pela possibilidade de reconhecer o outro e a ele mesmo como “artista”, alguém que, na sua compreensão, produz “beleza”, contribuiu para dar novo sentido à sua vida, e a comunidade, conhecida como de “usos sujos”, foi inaugurando “outros usos, novos sentidos”, com mais cor, criatividade e beleza; com uma nova estética “aquí entendida de forma mais ampla, não se restringindo a algumas atividades artísticas, mas aos modos de vida, à própria existência” (LOPONTE, 2011, p. 41).

Se nas comunidades a ausência desses espaços é sentida — refiro-me aos equipamentos públicos ou instituições que fomentam a prática cultural — na escola mais ainda, quando a compreendemos como espaço de promoção e emancipação dos sujeitos. Por essa razão, não temos como continuar aceitando passivamente que os currículos escolares limitem seus conteúdos e linguagens, reforçando a ideia de que as manifestações artísticas e culturais tenham raça, cor, classes sociais: negros e pobres sinônimo de *funk*, *rap*, pagode e samba, e a burguesia branca e abastada economicamente com acesso garantido a esses e a todos os outros espetáculos artísticos e culturais, na sua diversidade.

Quando perguntados sobre o por quê de espetáculos como o balé, em especial, não chegar até eles na comunidade, ou mesmo por que não se sentiam motivados a uma aproximação com essa arte, responderam:

Posso falar? Ando com umas pessoas que dizem que isso é meio afeminado, é aquela conversa. Uns colegas acham que isso é coisa de boiola, você acha maneiro, mas o pessoal acha coisa de marica.
 Homem que dança isso não é homem.
 Só se for gay.
 A maioria aqui na comunidade fala isso.
 Eu já dancei valsa nos 15 anos de uma namoradinha minha, eu acho interessante, mas tem gente que não, tem gente na comunidade que vê isso e critica. (Falas dos alunos)

O preconceito é observado nas falas dos estudantes de EJA do Ciep Henfil, como as supracitadas. Em sala de aula, há um esforço em “respeitar” aqueles considerados diferentes, ao mesmo tempo em que escapam indícios do quanto preconceitos de todas as ordens, em especial religiosos, de gênero e de etnia estão internalizados culturalmente. A questão da sexualidade emerge, traduzindo o comportamento conservador ainda observado na nossa sociedade, independentemente da classe social. O balé clássico, observado nos *slides*, pode reforçar escolhas dos sujeitos, levando a “conclusões” como “homem que gosta de balé é gay”. E o acesso à linguagem da arte pode contribuir para novas compreensões acerca desse tema, desconstruindo conceitos instituídos socialmente. Quando provocados a refletir sobre o assunto, vê-se o quanto o espaço escolar é indispensável para desconstruir formas preconceituosas de ler o mundo:

A vida é igual, a gente escolhe religião, escolhe a igreja que quer ir, a música que vai escutar, é assim a vida.
 Os gostos são diferentes.
 Ninguém é obrigado a gostar da mesma coisa (Fala dos alunos).

Quando perguntados sobre cultura, os alunos da EJA responderam se aproximando do escrito pelo historiador Burke (1989, p. 25), quando afirma que até próximo ao século XX: “O termo cultura tendia a referir-se à arte, literatura e música [...]”.

A música é cultura, arte é cultura... Dramaturgia, a arte de pintar, são importantes pra gente. Eu não consigo explicar por que, eu deveria ter uma palavra certa... Eu acho que a música veio pra tocar nossos corações, ela toca. A arte do quadro, de pintar veio pra dizer que a vida tem mais cor, então eu enxergo a cor; hoje eu sei ver aquele desenho que representa, eu tento imaginar o que ele quis trazer com aquele desenho. (Fernanda, 35 anos)

A discussão sobre o termo cultura é longa e são muitos os autores que a fazem num debate que contribui para diversas compreensões. A ampliação desse conceito, não mais limitando sua identificação a linguagens artísticas, aconteceu como Burke (1989, p. 25) continua explicitando: "hoje contudo seguindo o exemplo dos antropólogos, os historiadores e outros usam o termo 'cultura' muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo que pode ser apreendido em uma dada sociedade, como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante".

Canclini (1983, p. 28), por sua vez, me inquieta com suas indagações sobre essa concepção mais ampla, lançando-nos duas assertivas: a) se se produziu equivalência entre culturas, essa equivalência não conseguiu dar conta das desigualdades ainda existentes entre elas, ou seja, como diferenças se transformaram em desigualdade; b) na medida em que se pensam todos os fazeres humanos como cultura, essa concepção não dá conta da hierarquização desses fazeres nem do peso distintivo que assumem em determinada formação social. Propõe, então, a partir disso, que cultura seja compreendida como:

Produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido (CANCLINI, 1983, p. 29).

Os educandos da EJA, observados durante a pesquisa, estão distantes dessa e de outras compreensões que os colocam como autores, possíveis protagonistas de ações que se revertam em práticas que renovam ou mesmo reestruturam sentidos. Mas o fazem. De alguma forma, consciente ou não, percebem-se nas narrativas fazeres, práticas que se opõem a aquelas instituídas pela sociedade, dando sinais de que rejeitam e questionam valores e práticas da cultura dominante da qual “são parte”, sem serem incluídos. O *funk*, o movimento do *Hip-Hop* e a ousadia dos pichadores seriam exemplos dessas práticas “resistentes”.

Quando apresentei imagens de bailes *funks* para o grupo de estudantes, a reação foi variada, a maioria iniciou a conversa vinculando-as a aspectos negativos:

Toda vez que tem isso na comunidade é um inferno.
 Na minha casa eu gosto de ouvir suave, esta coisa eu não coloco pra escutar, se o vizinho colocar tudo bem, mas eu não.
 É muita bagunça né?
 É porque eu acho que isso faz parte de chamar atenção, como eu vou me expressar quanto a isso, um tipo de orgia.
 Não é que seja orgia, é que tem umas músicas que tem orgia, mas MC Marcinho, “Pow”, ele tem outras músicas também que não influenciam isso, ao contrário de outros cantores que vivem disso, da orgia do *funk*, ostentação, eles cantam a putaria deles, tem uns que são “mais tranquilos” (Fala dos alunos).

Na cidade do Rio de Janeiro, os sujeitos que compõem o universo do movimento *funk*, em maioria, são adolescentes e jovens moradores de comunidades, excluídos ou incluídos perversamente na dinâmica social, sem oportunidade de mostrar-se como sujeito potente, criativo e produtor de cultura. Muitos deles em processos contínuos de idas e vindas da escola, concentrando-se na modalidade EJA. Dentro das próprias comunidades gravam suas músicas e são reconhecidos e admirados como artistas. Ouvi isso também de estudantes durante a recepção das imagens:

É uma expressão artística por que é um artista que faz isso aí.
 Estes cantores que fazem os bailes *funks* são artistas.

O *funk* rompe fronteiras, “aproxima” o morador do asfalto do morador do morro-comunidade, repetindo a história do preconceito ao samba⁴¹, também produto dos mesmos autores, negros e pobres moradores de favela e de bairros de periferia, que utilizavam a música para denunciar situações de opressão, de injustiça social. Uma lembrança que traduz esse período e a força do samba como expressão artística símbolo de resistência é a composição de Zé Kéti, Opinião (1964): “Podem me prender, podem me bater / Podem até deixar-me sem comer / Que eu não mudo de opinião”. Fernanda, uma das alunas entrevistadas, refletindo sobre o tema, fez interpretações do *funk* e o papel que acaba cumprindo como manifestação cultural, como linguagem artística e o que potencializa — sentimentos, lamentos e desabafos:

⁴¹ O samba, no início da sua história, no Brasil, chegou a ser criminalizado, sofrendo preconceito pela sua origem negra africana. Seus artistas, durante muito tempo, eram tratados como vagabundos e marginais. Atualmente, muitos dos artistas do samba, que não estão na mídia, ainda sofrem preconceito, mas o samba, mesmo assim, conquistou seu espaço e é reconhecido como identidade cultural do povo brasileiro.

Hoje ele está trazendo cultura pra comunidade, colocando pra fora nossas dificuldades, a realidade, dizendo a forma como a gente vive, uma forma da gente desabafar, a gente não tinha espaço e o *funk*, a música veio trazer isso. Desabafo. Acho que tem o lado ruim às vezes, tem mesmo palavras obscenas, mas mexe também com as feridas, porque somos abandonados, a polícia não está aqui para nos ajudar, ela é omissa, acho que essa é a palavra, um pouco omissa, a arte vem e desabafa, chama atenção. (Fernanda, 35 anos)

Assim como o samba, que foi conquistando com o tempo todas as classes sociais, o *funk* também vem conquistando outros públicos e, aos poucos, também tem deixado de ser música exclusiva de “favelado”, ocupando todos os espaços, dos bailes nas comunidades às boates e festas da zona Sul⁴². Quando o *funk* invade os espaços, a indústria fonográfica tenta se apropriar desse estilo/produto com o objetivo de comercializá-lo. O movimento que traduz uma ação/forma de resistência é também envolvido e seduzido pelo “manto(\$)

do capitalismo”, até mesmo por ser produto dele, ganhando novos rumos e contornos. Guy Débord (1994, p. 25) na obra *A sociedade do espetáculo* traduz essa relação: “O homem separado de seu produto produz, cada vez mais e com mais força, todos os detalhes de seu mundo. Assim, vê-se cada vez mais separado do seu mundo. Quanto mais sua vida se torna seu produto, tanto mais ele se separa da vida”, e também das suas lutas. O capitalismo corrompe e seduz e torna-se espetáculo “em tal grau de acumulação que se torna imagem” (DÉBORD, 1994, p. 25). E imagem é (quase) tudo.

Um exemplo é o *Funk* “Melody” que suaviza e romantiza o estilo, excluindo a batida e o tom de denúncia e agressividade das letras, talvez na busca de atrair outros públicos, que foi traduzido na fala anterior de um dos alunos como “mais tranquilo”. O estilo inicialmente visto como “coisa de bandido, marginal” é “acolhido/incluído”, com perspectivas economicamente rentáveis, agora “formatado” para agradar a muito mais gente, docilmente. Coelho (2011, p. 166) traduz um pouco essa reflexão quando afirma:

Todas, práticas cuja força explícita expositora do que supostamente deveria ter sido interdito em prol do bom-mocismo reinante, têm muito a ver com o que Bourdieu chamou de “realismo popular” (2007), o qual torna mais do que visível interesses humanos que, por estarem entre a obscuridade e a plena certeza de sua realidade, tendem a ser aceitos apenas à medida que tomam formas mais dissimuladas.

⁴² Zona Sul é a região na cidade do Rio de Janeiro de maior poder aquisitivo.

A discussão sobre o movimento cultural do *funk*⁴³ possibilita novas compreensões acerca do conceito de cultura e quem são seus produtores, sem tornar-se defesa ou não do movimento.

Figura 16 - Imagens apresentadas nos *slides* sobre o *funk*



Fonte: Acervo material didático da autora

Importante desconstruir a ideia de que cultura é algo presente somente na vida dos sujeitos de classes sociais mais privilegiadas economicamente: "pobre não produz cultura" e, pelo mesmo motivo, não tem acesso a ela. Cultura compreendida pelo discurso competente das classes dominantes que a institui por meio dos produtos oferecidos nas grandes salas de espetáculos e nos museus. Chauí (1993, p. 7) faz reflexões sobre o discurso competente, “aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado” e continua alertando que há variedades desses discursos, e que todos levam à submissão quando “exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo” (CHAUÍ, 1993, p. 13).

A linguagem artística na escola pode, então, contribuir para novas compreensões acerca de concepções de cultura, redefinindo-as, tornando-as acessíveis, próximas e passíveis de serem traduzidas e produzidas por qualquer sujeito, independente da sua classe social. Esse lugar de produtor de cultura é ocupado à medida que os sujeitos passam a ler e compreender seus fazeres cotidianos como relevantes, deixando de ser dominados por mitos que os envolvem. Enquanto homens e mulheres não se reconhecerem como sujeitos sociais e políticos capazes de reagir criticamente aos discursos dominantes, teremos uma sociedade ainda manipulada, linear, pensada como homogênea, sem possibilidade de usufruir da sua diversidade, expressões e criatividade. O movimento do *funk* é apenas um dos exemplos dessa reação.

⁴³ Em 2013 a Comissão de Cultura da Câmara caracterizou o ritmo como manifestação cultural, porém, no Rio de Janeiro, o *funk* já é considerado patrimônio cultural desde 2009. Disponível em <https://camaraligada.wordpress.com/2014/06/11/cultura-do-funk/>. Acesso em 12 out. 2015.

Assim, importante compreender cultura como tudo que é criado pelo homem quando interagindo e se relacionando com o outro, com seus pares da vida cotidiana. Criações e recriações que representam a somatória de todas as experiências vividas nessa relação, que ligam e religam os sujeitos ao seu espaço de hoje e a suas vivências de ontem — essas, manifestações do homem sobre e com o mundo.

Outras imagens permitiram outros diálogos, como os referentes aos conceitos de arte e artesanato. Quando deparados com imagens de objetos de artesanato, os estudantes não hesitaram em dizer que “artesanato é arte” e seguiram dizendo mais sobre o assunto:

Eu não sei fazer isso não.
Não sei como ele aprende.
Só que não é “aquela obra”... (Fala dos alunos)

Paz (1991) contribui quando reflete sobre o conceito de arte e artesanato, e elenca questões sobre o fazer do povo. Segundo Paz (1991), o conceito de arte foi sendo concebido historicamente como religião que deveria ser seguida, contemplada e venerada como o “divino”. Até hoje a concepção de arte ainda segue em muito a visão religiosa e filosófica: “Quadros e esculturas não são, para nós, coisas bonitas ou feias, mas entes intelectuais e sensíveis, realidades espirituais, formas em que se expressam as ideias” (PAZ, 1991, p. 47).

A visão de veneração à arte, como divino e religioso, afasta ou mesmo intimida aqueles que se julgam incapazes de compreendê-la: “A arte herdou da antiga religião o poder de consagrar as coisas e infundir-lhes uma espécie de eternidade: os museus são nossos templos e os objetos que neles se exibem estão além da história” (PAZ, 1991, p. 46). As obras expostas nesses espaços não podem ser tocadas: a obra de arte nós vemos, mas não tocamos (PAZ, 1991, p. 51). O artesanato, ao contrário da obra de arte, possibilita o toque porque nasceu da simplicidade e da complexidade dele:

Feito com as mãos, o objeto artesanal conserva, real ou metaforicamente, as impressões digitais de quem o fez. Essas impressões são a assinatura do artista, não um nome; nem uma marca. São antes um sinal: a cicatriz quase apagada que comemora a fraternidade original dos homens. Feitos pelas mãos, o objeto artesanal está feito para as mãos: não só podemos ver como apalpar. (PAZ, 1991, p. 51).

Esse fazer artesanato, “das mãos para as mãos, possível de ver e tocar”, vai recebendo outros sentidos, novas traduções de acordo com as experiências de cada um, como a comentada por um estudante, ex-detento:

Isso aí a gente faz muito na cadeia.
 É, na cadeia se faz arte, eles ficam fazendo este tipo de coisa lá.
 É “pow”, pra mente da gente não ter “ó”, é interessante!
 Isso é pra ocupar nossa mente, para nossa família também tem um benefício com isso,
 isso é vendido.
 Cai um salário mínimo na nossa conta que é pra ajudar a nossa família.

Artesanato como um fazer que “ocupa a mente”, gera recursos para a família, contribui para o benefício de remição de pena⁴⁴ como trabalho laboral. Artesanato como atividade possível para todos que se permitem fazê-lo, pela sua simplicidade, seja qual for o objeto e o motivo que impulsiona, são as mãos com todo seu repertório de vida que emprestam, ou mesmo descobrem habilidades, que dão formas às mais variadas matérias primas. O percurso é quase sempre prazeroso, não necessariamente para “ocupar a mente”, mas talvez por desocupá-la, permitindo a cada um reencontrar-se com práticas naturais do humano. Humano sensível conectado à sua potencialidade.

A simplicidade, característica dos objetos de artesanato, é reconhecida pelos estudantes do PEJA e, por essa razão, dizem “não ter valor”:

Eu acho que é porque vem da mão do pequeno, do pobre, falando o português claro.
 É uma coisa mais de pessoa humilde.
 Porque só o pobre que faz isso (Fala dos alunos).

A dimensão dada por Paz (1991, p. 57) para o fazer artesanato vai além do resultado (produto) compreendido pelos alunos:

Entre o tempo sem tempo do museu e o tempo acelerado da técnica, o artesanato é a palpitação do tempo humano. É um objeto útil, mas também belo; um objeto que dura, mas que acaba e se resigna a acabar; um objeto que não é único, como a obra de arte, e que se pode substituir por outro objeto parecido mas não idêntico. O artesanato nos ensina a morrer e, assim, nos ensina a viver.

As falas dos alunos (ainda) não dialogam com as reflexões do autor, que as faz com poesia. O significado dado ao artesanato pelos educandos tem relação com a ideia da atividade ser um trabalho “pequeno por ser manual”, de pessoas simples, por isso menos valioso. Na contramão, Paz (1991) traz a dimensão do humano na produção do trabalho artesanal, ressignifica esta obra, fazendo analogia ao ciclo da vida. Sendo assim, podemos dizer o quanto essa atividade dignifica o fazer humano. Importante sinalizar que muitos desses estudantes, que

⁴⁴ Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011: Altera a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

fizeram uma avaliação negativa do artesanato, são de origem nordestina, região que tem essa prática como uma das suas maiores expressões. Ressignificá-la pode contribuir para sujeitos da EJA se reverem como potenciais produtores de arte e cultura.

Figura 17 - Imagens apresentadas nos *slides* sobre artesanato



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 18 - Imagens apresentadas nos *slides* sobre artesanato 2



Fonte: Acervo pessoal da autora

A partir dessas, entre outras reflexões, fui constatando na pesquisa de campo que a cultura constitutiva dos educandos, em especial os da EJA, frequentemente não é reconhecida ou mesmo traduzida pelos próprios como práticas culturais, porque o conceito de cultura e todas as suas manifestações, em especial as linguagens artísticas, quando não são práticas como o próprio artesanato, se apresentam em espaços pouco acessíveis a esse público, em maioria sujeitos negros e pobres, que não se aproximam, possivelmente, porque pouco as compreendem ou mesmo porque com elas não se identificam.

Esse “fazer artístico” continuou sendo motivo para muitas trocas e reflexões sobre a condição, ou não, do público da EJA produzir arte. E foi também em experiências realizadas em sala de aula com exercícios que provocavam o potencial criativo, que estudantes descrentes da sua possibilidade de “fazer arte” descobriram o quanto eram criativos, ao se depararem com resultados estéticos antes inimagináveis.

Figura 19 - Construção coletiva de um painel a partir de índices (pequenos recortes de papel)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 20 - Índices que sugerem a criação individual



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 21 - A produção/criação individual encontrando a produção do outro



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 22 - Painel finalizado



Fonte: Acervo pessoal da autora

As imagens fotográficas trazem o registro dessas descobertas dos estudantes se relacionando com a arte, com suas produções — análises e interpretações que ilustram a satisfação com o resultado estético que preservou a identidade de cada um, como ser criativo, ao mesmo tempo em que valorizou a cultura do encontro, do respeito ao outro, a diversidade, para a conquista do todo. Além disso, revelam como os objetivos educativos nesse campo podem sensibilizar, envolver e promover novos conhecimentos em que estão embutidos sentimentos também de prazer e maravilhamento.

Cada exercício proposto em sala nas aulas de arte, inicialmente, sempre causam desconforto (pânico!): “professora fazer arte é mais difícil que matemática” (fala recorrente dos alunos). Difícil, talvez, pela sua complexidade, todo exercício artístico requer compreensão e concentração para acionar o potencial criativo. Fazer arte é aceitar desafios. É experimentar, quase sempre, o desconhecido, é revestir-se de coragem para caminhar sem pistas de onde — e como — irá chegar. A ativação dos sentidos potencializa e mesmo faz tropeçar os estudantes de EJA, que vão rompendo os próprios estigmas: "de que não sabem e que não conseguem aprender e fazer o 'novo' com criatividade". Outra vez o que se produz reafirma a potência natural do ser humano, em especial de jovens, adultos e idosos que, se tocada, provocada, pode resultar em surpresas estéticas prazerosas, não importando idade e tempo, e fazer com que se maravilhem com elas.

Um dos exercícios realizados, inspirado nas produções do artista Frans Krajcberg⁴⁵ e sua relação com a natureza e, em especial, a defesa dela, desafiou, também, os estudantes da EJA a

⁴⁵ Frans Krajcberg (Kozienice, Polônia, 1921). Escultor, pintor, gravador, fotógrafo. O artista, ao longo de sua carreira, mantém-se fiel a uma concepção de arte relacionada diretamente à pesquisa e utilização de elementos

compor com materiais diferentes: folhas secas, cola, tesoura e tinta guache foram utilizadas. Antes do exercício plástico, discutimos a função da arte e do artista. Krajberg provoca o público a pensar, refletir, denunciando por meio de suas obras a irresponsabilidade do homem com a natureza, menosprezando a importância de cuidar, com menos ganância, do meio ambiente em que vive. A arte como denúncia, o artista como sujeito implicado e responsável por provocar também desconforto no seu público. No momento do exercício, o comentário de “que nada poderia ser mais difícil...” voltou a aparecer. Mas outra vez as soluções estéticas de cada um foram dando formas interessantes e criativas às composições. Esses e outros exercícios, não só da linguagem plástica, mas também "pílulas" de dramatização, da escrita e da música, contribuem para tecer percepções e concepções mais amplas acerca da arte, e de tudo que a envolve e possibilita.

Figura 23 - Exercícios de criação inspirados no trabalho do artista Frans Krajberg



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 24 - Exercícios de criação inspirados no trabalho do artista Frans Krajberg 2



Fonte: Acervo pessoal da autora

da natureza. A paisagem brasileira, em especial a floresta amazônica, e a defesa do meio ambiente marcam toda a sua obra. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10730/frans-krajberg>. Acesso em 24 jul. 2016.

Também por meio de exercícios com a linguagem da música reconstruímos o pensar crítico sobre a realidade. Criando novos versos para a música *Comportamento Geral*, de Gonzaguinha, atualizamos as questões sociais que afligem o povo brasileiro, refletindo e discutindo sobre elas. A linguagem da arte pode ser um instrumento de denúncia, seja nas artes visuais, na dança, no teatro, na literatura, na música, em todas as expressões que sirvam de canal para comunicar/expressar sentimentos e emoções, esses também de indignação, desprazer, raiva, desgosto, decepção, contribuindo para desvelar o romantismo (docilidade) que o senso comum faz da linguagem da arte e de seus autores-artistas, resultado do pensamento moderno que trata esses autores como “ser de espírito elevado, virtuoso, genial, inatingível e principalmente lucrativo” (COELHO, 2011, p. 165).

Você deve receber uma miséria no mês,
E dizer: eu sou um felizardo!
Você deve pegar um buzão bem lotado,
E dizer que está bem confortável.
Você deve encontrar preconceito
E dizer: não estou preocupado!
Você deve enfrentar filas nos hospitais,
E dizer que está bem medicado⁴⁶.

Importante destacar que há discussões recentes sobre o ensino da arte e a concepção, ainda muito presente entre docentes (como eu), de que a arte ou mesmo o ensino da arte tem o papel de provocar somente a “expressão de sentimentos e emoções”. Tento me aproximar de autores que não reduzem a concepção de arte a isto e que fazem avançar extrapolando uma compreensão tão comum na modernidade: “ensinar arte como expressão de sentimentos e emoções' é um estereótipo que acompanha a profissão, mas ao mesmo tempo é uma ideia abrangente, rica e polêmica” (TOURINHO, 2002, p. 36). Essa mesma ideia comunga das preocupações de Paz (1991) quando reflete sobre a sacralização da arte. A linha é tênue quando são emoções e sentimentos que primeiro emergem dos educandos em sala de aula, sempre que os provocamos a pensar e fazer arte. Mas não é difícil compreender que emoções e sentimentos não são os únicos presentes nos processos de criação e, quando acontecem “Fica esvaziada a participação de outros componentes no processo artístico como, por exemplo, o público, o contexto, as experiências e as condições de produção, exibição e percepção” (TOURINHO, 2002, p. 40). Esses outros componentes, quando também considerados entrelaçados nos processos artísticos/de criação, contribuem para refazer a concepção de que o sujeito-artista e

⁴⁶ Releitura da música *Comportamento Geral*, por um grupo de alunos.

suas obras expressam somente suas experiências pessoais, ainda que se saiba que um trabalho de arte está sempre implicado com “uma dinâmica de relações entre artistas, indivíduos, arte, cultura e história” (TOURINHO, 2002, p. 43). O tema é polêmico e merece atenção, já que a linguagem artística não pode ser mais reduzida do que já é, em relação ao tempo que ocupa no currículo escolar, e especialmente pela sua contribuição epistemológica.

Os últimos *slides* apresentados na dinâmica de receptividade com o grupo de estudantes, foram imagens do carnaval carioca. Carnaval, por ser uma das manifestações culturais mais populares, democráticas e que surpreende pela criatividade em toda sua potencialidade, independentemente da diversidade do sujeito que a produz. Festa em que a linguagem da arte, da criatividade passa a ser recurso para evidenciar, fazer emergir aquilo que durante todo o ano fica adormecido na vida cotidiana das pessoas. Carnaval indica um período em que tudo é possível, inclusive “ser livre”, em que a “estética da beleza” é admirada pelas misturas, tanto de materiais quanto de “gentes”. E a possibilidade dessa “mistura” é o que encanta:

A gente tem um colega que estuda com a gente, que trabalha com isso.
 Isso aí é melhor que o final do ano.
 É, isso aí... Faz todo mundo se curvar. Todo mundo num mesmo ambiente. Pessoal da classe média desce pra cá, se mistura com a gente.
 Carnaval... Eu não vejo preconceito no carnaval.
 Tá todo mundo junto.
 Pode andar de qualquer jeito.
 Eu gosto de ver pela televisão. Pra mim ir pra lá, eu não curto mais isso hoje, mas admiro em ver esse pessoal que tem dinheiro no meio da gente. Até os mendigos estão lá pulando, estão lá pelo meio, fantasiados. (Fala dos alunos)

O “encantamento” pela mistura, junção de todos, foi o que provocou reflexões e discussões no grupo acerca do carnaval: “Esse é o único jeito do povo se reunir, entendeu? Esse é o único momento” (fala de um aluno). O carnaval tem esse lugar, o papel de reunir, de fazer rir, de fazer do humor o protagonista na vida de todos e todas durante três dias. Mesmo quem fica em casa quer ver, e mesmo que não veja, quer desfrutar desse intervalo de mais alegria, leveza e cor na vida da cidade, na própria vida. E os estudantes do PEJA do CIEP Henfil, moradores de uma comunidade que varia momentos de pouca e muita violência, ao falarem sobre essa manifestação reforçam a importância desse intervalo, quando a democracia é ilusoriamente conquistada pela diversão, pulsando fazeres mais potentes e criativos de estar na vida:

Eu acho que é legal, é uma coisa pra todo mundo. Quem está aí, quem está brincando nisso está se divertindo, de um jeito ou de outro, mal humorado ou não, mas está ali se divertindo (Fala de alunos)

E por essa e outras formas, a linguagem da arte, com sua natureza interdisciplinar e inclusiva, desperta potencialidades em todos que a experimentam. Nessa perspectiva, estudantes jovens, adultos e idosos podem, nela e por meio dela, reconhecerem-se sujeitos com mais possibilidades de ação e de intervenção crítica e criativa nas suas vidas cotidianas, ou mesmo no espaço escolar que, ao decidirem vivê-lo ou revivê-lo, pode ser sentido como um lugar mais desafiador. Quando perguntados se a arte é importante na vida das pessoas, assim se expressaram:

A arte expressão, né? Eu acho que é alegria... A arte é isso. Eu vejo a arte assim.
É gostar do que faz. (Fala de alunos)

Liberdade e arte — par que contribui para que esses sujeitos sintam-se potentes e autorizados a criarem, a expressarem-se, a serem autores de suas produções artísticas, produzindo conhecimento sem os limites dos padrões convencionais de aprendizagem. O momento das aulas de arte, que quase sempre rompe com metodologias tradicionais, sem romper com a possibilidade de produzir conhecimento, pode fortalecer relações, seu estar e experienciar a escola, quando é possível que se descubra que o que se percebia potente somente no outro, é também presente e possível em cada um deles. Não se trata de entender a arte como “terapia”, mas como linguagem carregada de potencialidade autotransformadora que, pela diversidade de questões que a contemplam, acionam essas e outras possibilidades.

4 ARTE NA EJA: TAMBÉM DIREITO A APRENDER por toda a vida?

A modalidade de educação de jovens e adultos, assim como a linguagem de artes nas escolas, contou com a militância de educadores para se obterem conquistas; e a principal delas veio com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. No tempo em que esta dissertação se conclui, observa-se que é dever do Estado garantir aos indivíduos não só a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade mas, também, assegurar “inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (CF, 1988, Art. 208⁴⁷). Se a educação, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Art. 26, é declarada como direito de “todos”, nesse conjunto a EJA não poderia deixar de estar incluída.

A conquista desse direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe condições para continuar os estudos em outros níveis. (GADOTTI, 2009, p. 17)

Essa continuidade de estudos nos remete à perspectiva do aprender por toda a vida e o quanto esse aprender pode, e deve, dialogar com diversas linguagens nos inúmeros *espaçostempos* em que aprendizados se dão. A linguagem da arte pode facilitar o reconhecimento dos educandos da EJA como sujeitos praticantes de cultura, produtores por toda a vida de fazeres potentes e criativos. Deve também oferecer possibilidades de ampliar todos os seus sentidos — de olhar, de tocar, de “aromar” todo seu patrimônio cultural, tão próximo àquele pertencente aos próprios fazeres; e pelas não traduções, tão longínquos, não compreendidos como fazeres históricos que apenas contornam, compondo outras identidades culturais.

Para firmar e confirmar essas possibilidades, os profissionais da educação que chegam à EJA não são atraídos por esse desafio. Assim como professores de outras disciplinas, raros professores de artes escolhem a modalidade EJA para lecionar. Isso se dá por circunstâncias diversas, raramente pela identificação com a modalidade, ou mesmo pelo desejo de experimentar a linguagem da arte com um público diferente de crianças e adolescentes: “professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam 'caindo', no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos, com pouco ou nenhum apoio ao que devem realizar”

⁴⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009.

(PAIVA, 2005, p. 12). Sem apoio pedagógico, e ainda tendo de lidar com a marginalização da linguagem, esses professores podem acomodar-se, usando como justificativa o pouco investimento do sistema educacional. Muitos educadores pesquisadores das linguagens artísticas há muito vêm denunciando a negligência e desvalorização do ensino da arte nas escolas, ao mesmo tempo em que apontam seu potencial. Muitos como Barbosa (2010), Fusari (2009), Ferraz (2009), Ostrower (1991) entre outros são parceiros teóricos na tentativa que faço de encontrar o melhor caminho para uma prática pedagógica mais complexa, no sentido de tecer junto, entrelaçando *saberesfazeres*. Aproximo-me, mais recentemente, de outros autores como Victorio (s. d.), que contribui com novas questões, provocando mais deslocamentos nesse *fazerpensarfazer* que nunca se esgota, pela infinitude de possibilidades em que educadores fazedores de artes estão implicados.

Entretanto, na contemporaneidade, a relevância do ensino de artes viu-se ampliada por representar inegáveis conhecimentos introdutórios — e extremamente necessários — a muitas das novas formações acadêmicas que surgem, pela demanda da configuração atual do mundo da produção cultural, de bens e de serviços. (VICTORIO, s. d., s. p.)

Nesse movimento circular e de tessitura, também me inspiro na pesquisa realizada por Carbonell (2012), inaugurando a investigação da linguagem de artes no território da EJA. Na companhia desses parceiros tento me lançar a mais aventuras epistemológicas, logo, a mais inquietações e descobertas, atenta e convicta de que não há processos educativos sem tecer relações entre *prácticateoriaprática*, e que esse diálogo não é promovido apenas no espaço da escola. A formação continuada do professor, como um direito a aprender por toda a vida, poderá encontrar formas de denunciar/anunciar o quanto se compromete a qualidade do trabalho docente/qualifica-se quando se o faz — compromisso que vai para além do possível que vem sendo realizado. As táticas dos praticantes, próprias do fazer pedagógico emancipatório, se entram em uso, ressignificam os sentidos e os fazeres no ensino de artes.

Importante ressaltar que a arte no universo escolar até hoje encontra muitos obstáculos para ser vista e reconhecida como disciplina detentora de conteúdos capazes de promover produção de conhecimento. Metodologias colaboram, mas ainda não são capazes, apesar dos avanços, de influenciar gestores e políticas públicas, ao ponto de mudar pensamentos preconceituosos acerca da importância do ensino da arte.

Mais adiante, escrevo sobre o percurso e luta do ensino da arte, e comento sobre a situação difícil que a linguagem da arte, outra vez atravessa, para se manter no currículo escolar do 6º ao 9º ano e ensino médio, quando, ao mesmo tempo, tivemos aprovado o Projeto de Lei

do Senado n. 337/2006 que prevê a ampliação de conteúdos de arte como obrigatórios no currículo do ensino básico, hoje restrito ao ensino de música. Retrocessos e conquistas. Artes visuais, dança e teatro deverão ser incorporados ao currículo da disciplina de educação artística desde a educação infantil até o ensino médio. O Projeto aguarda sanção presidencial e, após sua efetivação, as escolas terão o prazo de cinco anos para seu cumprimento.

Ementa: Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

Explicação da Ementa: Altera a Lei nº 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de arte.

Todo esse movimento é importante para garantir, desde cedo, a oportunidade do contato com a linguagem da arte na escola, não privilegiando somente as disciplinas tradicionais do currículo escolar (português, matemática e ciências). Trata-se de abrir uma possibilidade para ampliar a leitura crítica do mundo e sua atuação nele, pelo viés da sensibilidade, da criatividade, da expressão artística, da poesia e do acesso ao conhecimento do universo/patrimônio artístico e cultural. Mas não basta garantir a obrigatoriedade da inclusão das linguagens da arte se continuar faltando/falhando a atenção devida aos profissionais da área. Como profissional da área sinto a falta de investimento no acompanhamento/trocas/orientação no cotidiano dos professores de arte (e também de outras disciplinas) nas escolas, em especial da escola pública municipal, onde atuo desde 1996, tanto no ensino fundamental quanto posteriormente na EJA. Essa “insuficiência” provoca que cada professor ou professora encontre caminhos solitários para sua prática pedagógica e, sem trocas, o trabalho se acomoda num fazer que não o(a) desafia a produzir mais conhecimentos, e a linguagem da arte perde sua potência e alcance no espaço escolar. Todos perdem, professores e alunos. Essa constatação acaba produzindo uma ação limitada, pouco qualificada do ensino da arte na escola e, desconstruí-la, não é tarefa fácil.

4.1 E na eja, o ensino da arte como direito, está garantido? Como anda esse percurso?

Como é oferecida a linguagem artística no peja?

Há passagens históricas que revelam o quanto só a luta e a insistência de muitos educadores para diminuir preconceitos e garantir o direito à educação também pela linguagem artística, que embora faça parte do conjunto de campos da formação educativa, muito tem sido

negligenciada pela visão equivocada que hierarquiza disciplinas, dando supremacia a algumas áreas do conhecimento e inferiorizando outras, como é o caso das artes. A compreensão e a assunção do papel de educador de linguagens artísticas exige ter como fundamento o conhecimento do percurso da arte na educação escolar e no processo histórico social. Saber, por exemplo que, entre nós, educadores brasileiros, a luta mais significativa se deu em prol da continuação da obrigatoriedade da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos esforços do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, cuja incidência sobre os legisladores não consentiu que esta saísse do texto, mesmo quando o Congresso desprezou a proposta original e colocou nas mãos de Darcy Ribeiro a paternidade de outra legislação, em seguida aprovada (BARBOSA, 2008, p. 19). Conhecer a história do ensino da arte no Brasil também é percorrer concepções pedagógicas e ideologias que as sustentam, desde as mais tradicionais, e que aprisionavam o ensino de artes a técnicas mecanicistas, com ênfase na “transmissão de informações”, feita por um professor detentor de “verdades absolutas” sobre os significados da arte culta, até as mais recentes reflexões de alguns pensadores. Entre eles, cito Edgar Morin (1996) que nos instiga a pensar sobre a complexidade e a transdisciplinaridade, noções que ampliam a visão e a prática do ensino da arte no espaço escolar, trazendo todos para a condição de participantes, em ações interligadas, promovendo diálogos mais pertinentes com o pensar e o fazer artístico.

O desafio está em que cada um desenvolva sua área de conhecimento o suficiente para articular com outras competências ligadas em cadeia e formar o anel do conhecimento. Esta é a chave da problemática da epistemologia complexa e não a chave da complexidade. (BARBOSA, 2008, p. 342).

Partindo desses e de outros conhecimentos que se constroem, ou não, o profissional do campo é capaz de comunicar a arte para além de uma disciplina, porque elemento essencial para movimentar e transformar a vida, individual e coletiva. Todo o tempo nos “aventuramos”, em sala de aula, ora na certeza, muitas vezes na incerteza, mas sempre com esperança de contribuir para a retirada de vendas que impossibilitam um viver mais autônomo, curioso, sensível, criativo, repleto de desejo. Um desejo expresso pela melhor relação consigo próprio, com o outro, numa reconstrução estética mais harmoniosa de um mundo verdadeiro de significados, para ele e com ele produzidos. Quando entrelaçados com os sujeitos, refazemos, em cada aula, em cada tempo de gestação e realização de ações, a nossa própria condição de aprendiz por toda a vida. Não há desperdício de experiências, nem de saberes, se entendemos que para um novo

projeto histórico a emancipação é base para a construção de novos paradigmas (SANTOS, 2002).

Para o ensino de artes ser incluído no currículo escolar brasileiro, passando a ser direito de todos os educandos na educação básica, foram anos de luta, persistente militância de educadores comprometidos em democratizar o ensino da arte. O ensino de artes, como educação artística, foi introduzido somente em 1971, com a instituição da Lei n. 5692, no currículo escolar dos antigos 1º e 2º graus, equivalentes aos atuais ensinos fundamental e médio.

Destaco algumas passagens históricas nesse percurso de luta até a linguagem de arte ser incluída no currículo escolar brasileiro. Uma delas envolve o educador Paulo Freire, que entre 1961/1964, revolucionou o pensar educação no Brasil com uma nova tendência pedagógica, progressista, manifestando-se nos movimentos pedagógicos e apontando para uma educação dialógica, conscientizadora e crítica das realidades sociais. Curiosamente, Freire não revoluciona pensando soluções referentes à prática pedagógica com crianças e adolescentes, mas criando um método para alfabetizar adultos. Sua metodologia era baseada no diálogo entre educador-educando, com foco na consciência crítica, e inspirou os principais programas de alfabetização de educação popular no Brasil no início dos anos 1960. Esse pensamento, sistematizado e nomeado Método de Alfabetização Paulo Freire, foi retomado “a partir de 1971, é considerado nos dias de hoje como uma 'Pedagogia Libertadora', em uma perspectiva de consciência crítica da sociedade” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 53).

Nesse percurso, chegando aos anos 1980, educadores envolvidos na defesa da democratização do conhecimento da arte nas escolas, são convidados a discutir sobre mudanças desse ensino que viessem a contribuir para transformações na sociedade, assim como os demais educadores brasileiros, na época absorvidos em discutir práticas e teorias da educação escolar com esse fim. A escola passa a ser compreendida como aquela que promoverá mudanças sociais e culturais. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 54) uma nova reformulação pedagógica começa a ser desenhada, “incorporando criticamente aspectos positivos das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora, pretendendo ser mais realista e crítica”. Nesse novo contexto pedagógico, passou-se a defender que a escola para funcionar bem deveria valorizar a participação e iniciativa dos educandos, assim como o diálogo entre seus pares e com a cultura “acumulada historicamente”, sem perder o interesse por métodos de ensino eficazes. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 55) buscou-se elaborar uma “Pedagogia Histórico-Crítica”, uma prática e teoria mais realista, nomeada “Crítico-Social dos Conteúdos”.

As concepções pedagógicas vão-se desenvolvendo, orientando e contribuindo com a história da educação no Brasil, nela também inclusa a história da educação em arte. Um

encontro foi marco importante nesse percurso histórico: a Semana de Arte e Ensino. O encontro foi realizado no *campus* da Universidade de São Paulo e reuniu em torno de 3.000 professores, resultando na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo, fortalecendo politicamente todos os arte-educadores envolvidos. Desse movimento nos anos de 1982/1983 “foi criada na pós-graduação em artes a linha de pesquisa em arte educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado, e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa” (BARBOSA, 2008, p. 12-13). Muitas ações políticas seguiram na década de 1980, influenciando positivamente a qualidade do pensamento sobre o ensino da arte: festivais de Ouro Preto; Festival de inverno de Campos do Jordão (1983); Congresso sobre História do Ensino da Arte (1984); Primeiro Festival Latino Americano de Arte e Cultura (1987); Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História (1989), entre outros.

Muitas foram as ações que deram continuidade à sensibilização, mobilização em defesa da democratização do conhecimento da arte e do investimento na formação continuada de seus professores, lembrando que:

[...] a formação de Professores de Arte no Brasil é uma iniciativa recente na história, vindo a acontecer somente a partir dos avanços pedagógicos ocorridos através da Escola Nova no início do século passado trazida pelos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira inspirados no pensamento do filósofo americano John Dewey e pela eclosão do Movimento Artístico Modernista que influenciou sobremaneira os modos de pensar, desenvolver e comunicar arte na escola. (FREITAS, s. d., p. 51)

O ensino de artes, no seu percurso histórico, esteve sempre ameaçado de perder seu espaço no currículo escolar. Uma nova luta teve que ser travada para manter sua obrigatoriedade na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN, de 20 dez. 1996). A nova LDBEN, nomeada depois Lei Darcy Ribeiro pelo acordo do próprio com o MEC, substituíra o projeto em votação no Senado que fora construído coletivamente, por um seu, que eliminava o ensino de artes do currículo. Foram muitos apelos e militância política para se conseguir a permanência da obrigatoriedade. Barbosa (2008) descreve em uma de suas obras toda sua luta e de outros educadores para convencer políticos e artistas de prestígio da época a apoiar a causa.

Apesar de todos os enfrentamentos, o ensino da arte permaneceu no currículo, ficando assim estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 26, § 2º de 20 de dezembro de 1996: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram produzidos oferecendo diretrizes pedagógicas, tornando-se referência para a educação escolar. Os PCNs de Arte também foram criados, orientando os saberes em arte a se direcionarem ao “autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e a interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural” (BARBOSA, 2008, p. 57), contribuindo para que os sujeitos envolvidos nesse processo de produção de conhecimento se reconhecessem potentes e participativos do processo histórico, capazes de acompanhar e realizar transformações no mundo. O resultado dessas conquistas é a consolidação da linguagem da arte como área de conhecimento e estudo na educação. Mas os desafios de incluí-la com “qualidade” nos espaços educativos, ainda permanecem.

No momento em que escrevo essa dissertação, a democracia e todos os direitos conquistados no nosso país passam por um golpe político⁴⁸, resultando em processos de sucateamento e mesmo de extinção de direitos conquistados. E a linguagem da arte no currículo escolar vive, outra vez, a possibilidade de ser reduzida na sua essência.

A educação e a cultura são atingidas, com Ministérios sendo “redesenhados”, beneficiando uma política autoritária, ditatorial, que está longe de promover uma cidadania livre e democrática. Muitos brasileiros, não concordando com essas medidas, participam hoje de manifestações denunciando o golpe no Brasil e o retorno de uma política arbitrária, que o povo não escolheu nem escolheria nas urnas. Os encaminhamentos levam a crer que, uma outra vez, a linguagem da arte e da cultura não serão bem vindas. Abaixo-assinados começaram a circular, em especial nas redes sociais, na tentativa de impedir que mudanças arbitrárias e inconsequentes aconteçam. Um deles diz respeito à tentativa de mudança da linguagem da arte no currículo escolar:

Hoje temos Artes Visuais, Música, Teatro e Dança como disciplinas no currículo, do 6º ano ao Ensino Médio com professores formados em cada área. A Fundação Lemann, aliada ao MEC, quer transformar estas disciplinas em meros sub-

⁴⁸ O golpe político no Brasil de hoje fez com que a Presidente Dilma Rousseff, eleita democraticamente, fosse afastada do cargo por um processo de *impeachment*. É acusada de crime de responsabilidade por ter praticado “pedaladas fiscais”. Até o momento, as pedaladas fiscais, principal motivo do afastamento, não foram comprovadas, fortalecendo a afirmação de que o Congresso Nacional “armou” com seus pares a saída da Presidente por questões políticas, estas referentes à perda, pela quarta vez, de eleições presidenciais por conhecidos políticos de direita, inconformados com a derrota, em 2014. A inconformidade pela perda do poder, uma vez mais, desde então motivou ações e medidas persecutórias com o objetivo de desqualificar o mandato da Presidente. O atual Congresso é considerado o mais conservador e retrógrado do período pós-1964 e tenta (e vem conseguindo), apoiado pelo vice-presidente interino Michel Temer, aprovar medidas que ferem a democracia, logo, jogam fora direitos conquistados duramente, depois de longos anos, pelo povo brasileiro, refém de uma elite hipócrita e plutocrática.

componentes curriculares. A estratégia de considerar as Artes SUB-componentes é SUB-repitiçamente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar Arte do currículo, não contratando professores de Artes, que ficarão atreladas a outras disciplinas⁴⁹.

Comprimir o ensino de artes é intencional quando se trata de uma linguagem que promove a emergência de potencialidades criativas, críticas e transformadoras da realidade. Num tempo de retrocessos, todo cuidado é pouco.

Barbosa (2002) e sua proposta triangular transcende a ideia da arte somente pelo viés da expressão, do espontaneísmo e do tecnicismo, apresentando uma metodologia “que vem interferindo qualitativamente no processo e melhoria do ensino de arte” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 59). Importante o competente trabalho docente para que o ensino da arte cumpra seu papel inclusivo e libertador, o que confirma a necessidade do especialista na área:

No caso da ação educativa de arte, direcionada para crianças e jovens, o professor terá de entrelaçar a sua prática-teoria artística e estética a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, é preciso aprender a saber arte e saber ser professor de arte (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 60)

Freire (2014, p. 68) inspira os processos contínuos de aprendizagem, tanto do educando quanto do professor/educador: “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura do risco e à aventura do espírito”. Nesse sentido, o que muda o ensino da arte na educação de jovens e adultos, é a forma como o ensino e a aprendizagem acontecem e isso exige adequação. Arte na EJA significa desafio, atenção à diversidade, poesia, aprendizagens, aventura estética.

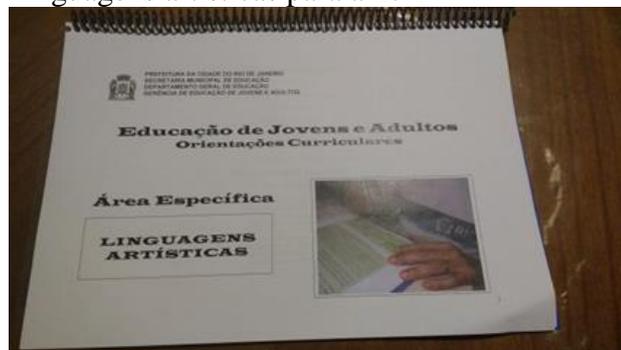
Meu desafio com a linguagem da arte na EJA iniciou-se no PEJA, como referido. O Programa dá sinais de como a modalidade tem passado por mudanças de paradigmas nas últimas décadas. Antes, seu objetivo privilegiava uma concepção de aligeiramento de ensino, mais focada em suprir e supletivar a escolaridade não realizada na infância. Hoje reflete necessidades de uma sociedade contemporânea que impõe uma formação continuada para jovens e adultos: “o aprender por toda a vida”. No Brasil, mais recentemente, a EJA, enquanto modalidade de ensino fundamental e médio vem sendo assumida como política pública, sendo ofertada em espaços escolares, o que demanda a atenção de toda a sociedade não só para a aferição do cumprimento de um direito preconizado pela Constituição Federal (CF), mas para

⁴⁹ Disponível em https://www.change.org/p/alerj-arte-obrigat%C3%B3ria-em-todos-os-anos-do-ensino-m%C3%A9dio-m%C3%ADnimo-dois-tempos?tk=YJOWk5Z-IeuPerX1602qmru6vZXbMqhR28GjHSqUZ00&utm_medium=email&utm_source=signature_receipt&utm_campaign=new_signature. Acesso em 3 jul. 2016.

a adequação do ensino dedicado a esses sujeitos, de maneira que a escolarização e sua cultura própria não transfigurem o legado que a educação popular deixou nesta área, nem se deixe de trabalhar com as especificidades desses sujeitos.

Diante dessas transformações, as secretarias de educação têm organizado materiais pedagógicos com o objetivo de orientar e alicerçar suas práticas educativas. Muitos desses materiais tornam-se apreciáveis quando seus autores são professores/pesquisadores da própria rede, sujeitos que conhecem com profundidade a história da EJA em âmbito nacional e regional. A disciplina de artes visuais, hoje, no município do Rio de Janeiro, por exemplo, não se apoia em nenhum material pedagógico específico para a EJA. Em 2010, um grupo de professores construiu um novo material denominado *Orientações Curriculares – área específica: Linguagens Artísticas* que envolve Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. Nesse contexto, as linguagens são orientadas a partir de objetivos comuns norteadores do desenvolvimento de conteúdos, envolvendo a discussão de questões básicas em estética e arte; o desenvolvimento da expressão criadora e a apreciação estética e a reflexão sobre relações entre arte, cultura e cotidiano, contextualizando-as.

Figura 25 - Material de orientações às linguagens artísticas para a EJA



Fonte: Acervo da autora

Há de se ter a clareza de que “currículos” sempre são campos povoados de ideologias e poderes. Seu aspecto político e as narrativas contidas neles, como Silva (2001, p. 190) nos alerta:

[...] corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

Contudo, o autor afirma que, apesar de todos os vínculos do(s) currículo(s) com as relações de poder, professores e educandos podem “desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los” (SILVA, 2001, p. 194). Ou seja, o currículo pode sempre se tornar um território contestado: “é através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas” (SILVA, 2001, p. 201).

Em alguns momentos, esse material de orientações curriculares foi pertinente com minha prática educativa na EJA e com outros segmentos, especialmente quando havia a indicação da superação da fragmentação proporcionada pelo ensino demasiadamente hiperespecializado. Retorno a Morin (ano?) na defesa a transdisciplinaridade, que há muito aponta a necessidade desse princípio na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo, que valoriza o pensamento relacional, articulado, crítico, criativo, auto-eco-organizador e emergente.

[...] a transdisciplinaridade ajuda-nos a promover a alteridade, a resgatar o respeito ao pensamento do outro que é diferente do meu, a compreender o que acontece em outros níveis de realidade e de percepção, a reconhecer a importância dos conhecimentos antigos e a explorar outras maneiras de conhecer e aprender (MORAES, 2012, p. 12).

Seguindo o caminho da transdisciplinaridade, trouxe para o espaço das aulas de artes na EJA o desafio de o sujeito rever-se como potência criadora, autônoma, crítica, capaz de transformar-se e transformar o mundo, o ambiente que o cerca. O caminho percorrido para trabalhar a ressignificação desse potencial resultou em momentos de trocas relevantes, permeados por grande variedade de sentimentos que facilitaram, na maioria das vezes, o prazer pela construção do conhecimento e da produção artística. A filósofa Maxine Greene é lembrada por Vergara (2002, p. 52) por sua compreensão sobre o papel crítico da imaginação:

[...] potência cognitiva e modo de aprendizagem para um enfrentamento do mundo (em tempos de crise) além da experiência direta, capacitando cada um para ser atuante como criador, respeitar o cuidado com o outro, e ser agente de novas visões sobre as mudanças sociais.

Se a intenção dos organizadores que construíram o novo material que orienta o ensino de artes no PEJA for pela compreensão e apropriação do que venho assinalando, estaremos num caminho mais qualitativo de ensino, pelo menos nas linguagens artísticas. Ressalto que essas linguagens, talvez pelo perfil libertário, democrático, sensível e criativo sempre se

aproximaram da visão não fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

Um dos conhecimentos construídos é o da conscientização de que a arte é possível de ser realizada e acessada fora dos espaços, muitas vezes, legitimados para ela (aulas de artes nas escolas, cursos de artes, museus etc.). O patrimônio cultural é resultado de movimentos artísticos e o sujeito da EJA, como cidadão, é responsável também por sua preservação e reconhecimento, como parte da história que o constitui, o identifica e o faz ser o que é. Ser o que é significa ser agente cultural que organiza e promove festas, participa de bailes, costura, cozinha, arruma sua casa e a da “patroa”, conserta carros, monta móveis, canta na igreja, dança e canta em rodas de samba, desfila nos blocos e escolas de samba, canta em versos o que vende nos transportes coletivos, organiza barraquinhas de doces, decora de festas a unhas, enfim aquele que durante toda a vida, em quase todas as horas do seu dia, cria, sempre obedecendo a estéticas internalizadas pelo mundo que observa, produz e vive. Relacionando essas práticas com os estudos de Certeau (2014) sobre o cotidiano, registro que os alunos da EJA são os pedestres da cidade que caminham moldando seus percursos, combinando estilos e usos.

A experiência artística tem papel fundamental na construção de atitudes diante da diversidade cultural e estimula a capacidade de romper com o habitual, a anestesia da acomodação diante de um mundo estratificado de valores engessados (GREENE apud VERGARA, 2004, p. 52).

A expressão “maravilhamento”⁵⁰, citada na atualidade com certa recorrência por professores de artes, descreve bem o que foi perceptível nos jovens e adultos que frequentaram e participaram de aulas de artes na EJA. O impacto positivo diante da redescoberta da capacidade de ler, compreender e fazer trabalhos artísticos provocou mudanças que foram desde a frequência numérica de alunos nas aulas à noite, em dias de sextas-feiras, no CIEP Henfil; passou pela descoberta de ânimo e coragem de sujeitos jovens e adultos para driblar o cansaço depois de um dia de trabalho, ou mesmo de um ócio paralisante com que alguns deles lidam; e foi até o arriscar-se no campo minado que é o território das comunidades do bairro do Caju, mesmo com a propalada chegada recente da política de UPP. Para vencer a dureza dessa poética de vida, a construção do conhecimento tem de demonstrar, efetivamente, significado relevante no cotidiano de cada um.

⁵⁰ “Maravilhamento” pode ser encontrado na dissertação Arte e Educação estética para jovens e adultos: as transformações do olhar do aluno de Sonia Carbonell Alvares.

O uso define o fenômeno social pelo qual um tema de comunicação se manifesta de fato: remete a uma norma. O estilo e o uso visam, ambos, uma “maneira de fazer” (falar, caminhar etc.), mas como tratamento singular do simbólico, o outro como elemento de um código. Eles se cruzam para formar um estilo do uso, maneira de ser e maneira de fazer. (CERTEAU, 2014, p. 166)

Uma experiência conhecida no campo das artes e muito inspiradora para quem se dedica ao ensino de artes é a da artista plástica Fayga Ostrower. No livro *Universos da Arte*, Ostrower (1987) aceita o desafio de oferecer um curso teórico de artes a operários de uma fábrica. A artista, nessa experiência reexamina os significados do trabalho artístico num processo dialógico com aqueles, que assim como o público atendido na EJA, ressignificam sua relação com suas potências criativas e – por que não dizer — com a própria vida.

Pela qualidade da atuação e dessa produção autônoma, crítica, criativa é que o ensino de artes se responsabiliza quando apresenta a linguagem da arte, seja visual, cênica ou musical. Cada exercício de criação proposto, discutido e realizado tem um percurso longo até chegar ao “maravilhamento”. E justamente sobre como se produz esse percurso pretendi desvendar em minha pesquisa.

COMO UM ARTISTA, EIS A OBRA EM PROCESSO, ASSINADA MAS SEM FIM...

Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente.

Henfil

As experiências e os desafios encontrados durante todo o percurso como professora tanto da rede pública quanto de projetos relacionados a ações socioeducativas somam 30 anos de prazer, alegrias, decepções, muita inquietude e “inconformações” com realidades vividas. Esses sentimentos presentes até hoje reforçam a responsabilidade e o compromisso pela escolha de ser um profissional da educação, que utiliza a linguagem da arte e seus códigos estéticos para composições e soluções mais inteligentes e criativas da vida. Resignificação da arte, resignificação da vida.

Difícil “finalizar” algo que ainda se movimenta e, como tal, aguarda por mais processos, por mais vivências para prosseguir dando continuidade à sua interminável construção. Cada processo escrito, apresentado na pesquisa, me inquietou muito mais, confirmando que ainda há muito o que fazer, e o tal alívio de “dever cumprido”, não passa perto dos meus pensamentos/sentimentos que fervilham planejando os próximos passos. Passos talvez mais maduros pelos anos de experiência, que já somam algumas dezenas que acenam e convidam à aposentadoria e que, sinceramente, não me atraem, pouco seduz, mesmo com a previsão de mais mudanças no sistema que garante direitos à aposentadoria dos trabalhadores, em especial a tempos limites de serviço, porque os tempos políticos e sociais são ameaçadores, enquanto concluo minha pesquisa. Resultam de um governo interino golpista e ilegítimo, que tenta se afirmar destruindo direitos conquistados e, o mais cruel, tenta impedir nossa livre expressão de desagrado, de indignação, de protesto, destruindo princípios básicos da democracia.

A liberdade parece ir se despedindo, se afogando num mar que “não tem cabelo”⁵¹. E por essas situações, entre outras, de um tempo político difícil, que por vezes nos desanima,

⁵¹ Ditado popular: "se não sabe nadar, não entra no mar, por não ter cabelo, não terá como se segurar".

incluindo a iniciativa de uma “Escola sem partido”⁵², sinto-me provocada a continuar em sala de aula promovendo, pela linguagem artística, possibilidades de pensar o mundo mais criticamente, dando vazão à sabedoria das vozes sem escuta, esquecidas e invisíveis nos becos e ruelas das comunidades, em especial do bairro do Caju, que quando permitidas revestem a vida de cor, criatividade e intensidade. Tudo isso sem abrir mão de me alimentar, continuamente, com estudos, debates e discussões elucidadoras no GP a que pertenço, na instituição que me possibilita estar aqui encerrando essa etapa, o Mestrado, fase importante da minha vida.

Tecendo o fio do direito, e tentando responder as questões da pesquisa, cujas tessituras foram se fazendo ao longo do meu texto, compreendo que o ensino da arte está garantido, *como direito*, no currículo da EJA pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. O *como* está garantido é que talvez seja ainda um desafio para tornar a linguagem relevante para o Programa. Desde o início da minha atuação no PEJA, em 2002, e depois de um breve intervalo, continuei encontrando a linguagem “lutando” para ser parte integrante do conjunto do Programa na escola. Ainda inserida no mesmo modelo, arte e língua estrangeira se irmanam às sextas-feiras na marginalidade de um centro de estudos próprio da escola e do PEJA, para só se encontrarem em um dia separado do restante da equipe de professores da unidade, em local diferente, com outros profissionais, que em comum têm apenas a arte como linguagem de trabalho.

Não desqualifico, de forma alguma, a proposta de reunir pares da mesma linguagem, a *artística*, com o objetivo de trocar experiências no campo da EJA (em que raras são as pesquisas), mas sinto falta de também privilegiar essa troca, tão oportuna, com os pares da unidade acadêmica em que atuo com a modalidade, onde se concentra nosso maior desafio: promover educação de qualidade *adequada* ao público jovem, adulto e idoso. Num raro momento reunida com a equipe do PEJA da escola, em um centro de estudos em um dia de sexta-feira porque o único aluno que compareceu à aula de linguagens artísticas foi dispensado, por ter sido um dia marcado por intenso tiroteio na comunidade, a questão mais relevante de todos era “como fazer o público da EJA aprender”, em especial o grupo com idade mais avançada. Sim, o tema me interessa, me é visivelmente caro, e como participar das discussões que dele decorrem, se não há oportunidade de encontros e trocas com meus pares?

⁵² Tem o objetivo de impedir a construção do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola, espaço esse de permanente processo de construção.

A experiência com a linguagem da arte pode contribuir para encontrar, também, *novas formas de fazer*. A experiência com as artes visuais, incluindo criações com os dispositivos móveis (uma experiência que não foi incluída na pesquisa); com o teatro; com a possibilidade de incluir a dança, pois *o corpo fala*; e com a música com todo seu alcance — todas podem ser práticas transversais em diferentes linguagens, quando o especialista em linguagens artísticas pode, além de atuar nas suas turmas específicas, apoiar o projeto pedagógico na orientação a seus pares, independentemente da linguagem oferecida; pode incentivar seus estudantes a ter a linguagem da arte como parceira, também, na produção de conhecimento. A linguagem artística, dessa forma, não estaria resumida aos dias de sexta-feira, mas aos tantos outros dias em que o estudante está na escola, e muito menos seria "peça decorativa" dos murais e eventos de que a escola participa. Fazer arte com dia e hora marcados parece caminhar contra a humanização de homens e mulheres — seres inacabados.

O ensino da arte, como a pesquisa discutiu, está inscrito no território da autopoiesis, na dimensão em que se assume o ser humano revelado em sua complexidade, ao mesmo tempo biológico, ao mesmo tempo cultural. E o direito ao acesso à arte e à cultura para ser garantido, conta com a responsabilidade da escola — não importa em que tempo da vida — para a promoção de espaços que garantam vivências artísticas, com qualidade.

A responsabilidade e o compromisso com a EJA não se desfizeram enquanto não estive mais diretamente atuando em sala de aula. Ao contrário, quem esteve durante anos imerso nessa experiência, utilizando a arte como meio pedagógico para estimular e mediar a produção de conhecimento, sela compromissos com uma “verdade” que se deseja viva nos espaços educativos. Verdade esta libertadora que possibilita, pelas ações pedagógicas desenvolvidas coletivamente, o reconhecimento — por parte dos sujeitos envolvidos no processo educacion — de que são autores da própria história, sujeitos sócio-histórico- culturais, participantes críticos e responsáveis por suas escolhas. Nos encontros e reencontros com os estudantes, na vida e na escola, esses sentimentos são sentidos e “vistos” a olho nu, como se lupas aumentassem seus tamanhos, em proporções que os tornam mais ativos e “vivos” para trocar e produzir mais conhecimento, ampliando seus olhares para o mundo, cada um a seu modo, respeitando-se todas as diferenças.

Não poderia deixar Morin (2012) de fora, nos meus últimos escritos da pesquisa, já que foi um dos que mais contribuiu para que eu compreendesse o quanto a linguagem da arte é transdisciplinar, assim como Deleuze e Guatari (2007, p. 32). A forma rizomática que a arte assume no campo de produção de conhecimentos, como linguagem, “como dimensões, mas também linhas de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual a

multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza”, faz-me assumi-la dessa forma como parceira no *fazereducaçãoarte* com responsabilidade para além do espaço escolar. Quando Morin (2012, p. 11) discute a missão do ensino educativo, defende que este seja uma cultura que permita a compreensão de nossa condição humana e nos ajude a viver, e que favoreça um modo de pensar aberto e livre. Se "o saber não nos torna melhores nem mais felizes”, a educação pode, sim, ajudar-nos a nos tornarmos melhores, vivendo a parte poética de nossas vidas. Assumir-se como ser poético é assumir a arte como aliada no fazer a vida. Com possibilidades de ela desconcertar e trazer desconfortos (im)produtivos para seguir vivendo num campo de linhas que se metamorfoseiam.

Livres para serem o que são, incluídos pela diversidade e pela *potência* — mola propulsora da vida, impulso interior que gera movimento e criação — os educandos da EJA nderam encontrar nas aulas de artes um espaço democrático para suas expressões, diferenças ou mesmo limitações, sem temer pela aprovação do outro sobre suas produções, construções políticas e estéticas. Como educandos, trabalhadores, pais, mães, filhos, irmãos, netos, diferentes, únicos e muitos, conscientes do valor do seu potencial artístico, criador e crítico, as possibilidades de estarem incluídos nos *espaçostempos* do mundo não serão mais definidas e decididas por outros, mas por eles próprios, que se reconhecem como são e o que não são, e não pelo que gostariam que fossem.

Minha pesquisa, intitulada *Ressignificação da potência criativa de jovens e adultos pelo ensino da arte*, ao investigar mais profundamente a *potência criativa* de sujeitos jovens e adultos do PEJA, estudantes de um CIEP na cidade do Rio de Janeiro, no bairro do Caju, mais do que um objeto de estudo anunciou-se como o motor de possibilidades para produzir transformações pessoais e coletivas. Possibilidades que não se fecham, mas que se abrem para novas compreensões da vida e do mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliane Baptista. *O bairro do Caju: A construção de uma periferia empobrecida* [dissertação]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, 2007. Disponível em <<http://docplayer.com.br/3637394-O-bairro-do-caju-a-construcao-de-uma-periferia-empobrecida.html>>. Acesso em 21 abril 2016.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: _____. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ÁVILA, Rodrigo Heitor. *As atitudes que atrapalham o Brasil: questões sobre ética no dia a dia*. São Paulo: Editora Biblioteca 24 horas, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes*. São Paulo: Cortez, 2010.

BURKE, Peter. *Cultura popular na idade moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANCLINI, Néstor. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARDOSO, Edilza Maria de Souza. *Formação continuada de professores: uma repercussão na prática pedagógica?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2006.

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. *Educação de jovens e adultos: a experiência do PEJ no Município do Rio de Janeiro*. [Dissertação]. PUC-Rio, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania Cultural, o direito a cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1993.

COELHO, Gustavo. Pixação e Metrôpole: potenciais e belezas de jovens “inúteis”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012.

COELHO, Gustavo. Uma escrita e uma juventude em clima de aqui e agora! In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Maria Ribes (orgs.). *Educação Experiência Estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2007.

FÁVERO, Osmar. *Uma Pedagogia da Participação Popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar., BRENNER, Ana Karina. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2006.

FERRAZ, Maria Helena C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Márcia Gomes; VALÉRIO, Andrea; VIANNA, Cátia. *Perfil dos sujeitos da EJA: caracterização dos alunos, professores e gestores das escolas municipais e estaduais do município do Rio de Janeiro. Pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro*. UERJ, 2014. (mimeo).

FOUCAULT, Michel. Transversais entre educação, filosofia e história. In: RESENDE, Haroldo (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Raquel Lima. *A formação do professor do ensino de arte na escola: uma construção no cotidiano da disciplina*. Disponível em <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/view/409/281>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos como Direito Humano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Cadernos de Formação, 4).

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 2004.

GERSON, Brasil. *História das ruas do Rio*. Rio de Janeiro: Editora Bem-Te-Vi, 2015.

LLARA, Gustavo da. Gravura/pintura. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23500/gustavo-dall-ara>>. Acesso em 22 abr. 2016.

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. *Imaginário social e resgate da memória cultural e afetiva na comunidade de Rio das Pedras* (uma proposta para educação de jovens e adultos). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte inquietude estéticas para a educação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto, PEREIRA, Rita Maria Ribes (orgs.). *Educação Experiência Estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

MACHADO, Flora Prata. *Aluno do PEJ: quem é você, por onde você andou?* Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-Rio, 2004.

MALAMUD, Samuel. *Recordando a Praça Onze*. Rio de Janeiro: Kosmos, 1988.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade e educação*. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>>. Acesso em 19 set. 2014.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NAVA, Pedro. *Balão Cativo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

NOGUEIRA, Alexandre Hudson Gois. *Aspectos da Educação Musical para Adultos no Ensino Noturno das Escolas Municipais do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, ago. 2006. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 21 ago. 2014.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

PAIVA, Jane. Percursos ciganos. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida (orgs.). *Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares*. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2011.

PALAZZO, Luiz A. M. *Ciência e Educação no Século XXI*. Disponível em <http://algol.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Ciencia_educacao_seculo_xxi.html>. Acesso em 25 ago. 2014.

PAZ, Octavio. *Convergências: sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PRIGOGINE, Ilya. *Ciência, Razão e Paixão*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2009.

QUINTANA, Mário. *Poesia completa: em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

RAMOS, Felipe Pitaro. *Injustiça ambiental : um estudo de caso do bairro do Caju, Zona Portuária do Rio de Janeiro* Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, 2014.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIO DE JANEIRO. Secretaria municipal de educação. *Multieducação: o ensino de Artes Plásticas*. Série Temas em Debate. Rio de Janeiro, 2008.

_____. *Orientações curriculares para o ensino de jovens e adultos*. Linguagens Artísticas. Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4. ed. vol. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas em sala de aula*. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRIGAGÃO, Jaqueline Isaac Machado; CORDEIRO, Mariana Prioli; NASCIMENTO, Vanda; SPINK, Mari Jane (orgs.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

TOURINHO, Irene. Emoções e sentimentos: polêmicas sobre o ensino de arte. *Comunicação & Educação*. São Paulo, n. 25, p. 36-44, set./dez. 2002.

VERGARA, Luiz Guilherme. O legado da arte para a educação no mundo contemporâneo. In: _____ . *Leituras Compartilhadas*. Leitura Ampla. São Paulo: Ediouro Gráfica e Editora, 2004.

VICTORIO, Aldo. *Ensino da Arte hoje: desafios, sentidos e sintonias*. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4907--Int.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. *Enfrentamentos contemporâneos no ensino formal das artes: a cultura visual, o corpo e a arte*. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/07/Aldo%20Victorio%20Filho.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.