

O ENSINO DE ARTE NA REDE CEJA: REFLEXÕES E DESAFIOS¹

Rodrigo Silva Lopes²

Luana Andrade Medeiro dos Santos³

Thalles Yvson Alves de Souza⁴

Bruno Matos Vieira⁵

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das práticas e desafios do ensino de Arte no CEJA Professora Rosa Soares, localizado em Mesquita, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. A pesquisa foi desenvolvida por licenciandos em Belas Artes da UFRRJ e teve como objetivo compreender as particularidades do modelo semipresencial e individualizado adotado pela unidade, considerando suas implicações para a disciplina de Arte. O estudo seguiu abordagem qualitativa, com base observação participante, no registro em diário de campo e pesquisa bibliográfica que articula reflexões sobre o ensino de Arte no sistema semipresencial de ensino. Constatou-se que a flexibilidade de horários, a ausência de turmas fixas e a estrutura física impõem limitações à realização de oficinas artísticas que dependem da presença contínua dos estudantes. Além disso, identificou-se a resistência de parte do público em relação à disciplina de Arte, frequentemente percebida como de baixa relevância prática, o que dificulta sua adesão às atividades propostas. Para enfrentar tais entraves, os bolsistas desenvolveram oficinas com foco em técnicas artesanais ligadas ao cotidiano e ao mundo do trabalho, visando aproximar os conteúdos das necessidades reais dos alunos. Observou-se que estratégias como a oferta de oficinas semanais e a integração de conteúdos artísticos a temas próximos às vivências dos alunos podem fortalecer vínculos, criar espaços de convivência e ampliar o sentido de pertencimento ao ambiente escolar. Apesar dos limites estruturais e das barreiras simbólicas, a pesquisa demonstra que o ensino de Arte, nesse contexto, pode atuar como prática capaz de tensionar a lógica de certificação acelerada ainda presente no CEJA e promover experiências significativas de aprendizado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, CEJA, Ensino de Arte, Ensino Semipresencial, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como ponto de partida o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professora Rosa Soares, localizado na região denominada Baixada Fluminense, mais especificamente em Mesquita, município do Rio de Janeiro, que adota um modelo de ensino semipresencial e individualizado. Diferentemente do sistema tradicional,

¹ Essa pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES.

² Graduando do Curso de Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, rodrigo@ufrj.br;

³ Graduando do Curso de Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, luana.ams24@gmail.com;

⁴ Mestre em Gestão e Preservação do Patrimônio Cultural pela Casa de Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz - FioCruz, tyvson@ufrj.br;

⁵ Doutor em Ciências pelo IBqM da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, bmatos@ufrj.br;





baseado na divisão por turmas fixas e séries regulares, as unidades CEJAs propõe uma dinâmica mais flexível e autônoma, adaptada às realidades de seu público-alvo, formado, geralmente, por indivíduos que não conseguiram concluir o ensino básico no tempo recorrente por diversas questões — dentre elas a entrada precoce para o mundo do trabalho. Essa flexibilidade tem como premissa permitir que cada aluno avance conforme seu próprio ritmo.

Dessa forma o estudo tem como foco discutir as dificuldades e problemáticas encontradas nesse modelo, no contexto do ensino de Arte, a partir da perspectiva de um grupo de graduandos oriundos do curso de Licenciatura em Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que ingressou na escola por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os Pibidianos acostumados ao formato convencional de escolarização, se depararam com uma proposta pedagógica distinta, que logo se revelou instigante e desafiadora para a construção de suas práticas docentes. Mesmo entendendo que:

[...] a dinâmica metodológica utilizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos deverá atender às características, disponibilidade de tempo, ritmo de aprendizagem e interesse dos estudantes, articulando os saberes já construídos na convivência social com os saberes da cultura acadêmica (SANTANA; FONSECA, 2019, p. 4)

A justificativa de tal pesquisa se deu, ao observar em campo, como a semipresencialidade e o público-alvo da escola afetam seu modo de trabalho docente e mais do que isso, como refletir sobre uma prática educativa, que além de eficiente, no sentido de dialogar com a universo do público-alvo, possa atrair a atenção dessas pessoas para que elas possam ter sua presença mais assídua nas oficinas ofertadas? Pois pode ser observado um certo gosto “amargo na boca” dos Pibidianos, por muitas vezes terem sentido que seus objetivos não foram de fato alcançados pela falta de público. Um deles chegou a verbalizar tal incômodo ao expressar que parte do projeto seria proporcionar aos graduandos em licenciatura a experiência de se estar em sala de aula com alunos. O que pode demonstrar não só uma frustração do graduando em questão, mas uma frustração recorrente do professor dessa modalidade. Pois, apesar de seus esforços para ofertar oficinas que busquem criar um ambiente rico em diálogo e trocas que enriquecem o universo do aluno, ou que tente dialogar com o cotidiano dos alunos da localidade, ele pode se ver frustrado com a baixa frequência dos alunos em suas atividades. Esse é um pouco do retrato que se configura nesse estudo, mas não a sua totalidade. Buscando focar suas práticas educativas em algo que se relaciona ao cotidiano dos alunos, aproximando





as temáticas, inicialmente, ao mundo do trabalho. Os Pibidianos buscaram integrar suas práticas educacionais às práticas artesanais, como bordado, confecção de cadernos e estamparia. Sempre com uma pergunta sondando suas práticas: como atrair o público para as oficinas?

METODOLOGIA

A nossa metodologia teve como base uma observação-participativa realizada durante o estágio vinculado ao PIBID, no CEJA Professora Rosa Soares, de março até o início de julho de 2025. Além das impressões e observação dos Pibidianos, o presente trabalho contou como instrumento principal de coleta de dados, o diário de campo, no qual foram registrados relatos, observações e reflexões referentes às práticas pedagógicas, à organização do espaço escolar e às interações entre docentes e discentes no contexto do ensino semipresencial e individualizado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os bolsistas realizaram visitas semanais à instituição, com o intuito de participar das dinâmicas do ensino da disciplina de Arte, dentro da unidade. Acompanhando dessa forma o cotidiano docente em Arte e supervisor do PIBID, observando e propondo atividades a serem executadas, participando assim dos desafios decorrentes da infraestrutura e do modelo pedagógico adotado pela escola. Para compreender o interesse dos alunos em relação à disciplina de Arte, foram aplicadas coletas das informações, por meio de questionamentos diretos aos estudantes, com o intuito de captar suas percepções, motivações e dificuldades no processo de aprendizagem.

Além disso, realizou-se pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o estudo, abordando temáticas relacionadas ao ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), às modalidades semipresenciais e à formação inicial docente. A triangulação metodológica entre observação-participante, diário de campo e pesquisa documental possibilitou uma análise crítica e contextualizada das experiências vivenciadas, assim como das estratégias adotadas para enfrentar os desafios identificados.

REFERENCIAL TEÓRICO

As reflexões desta pesquisa foram geradas a partir dos conceitos de educação presentes em Freire (1996; 2001), aliados às concepções de Barbosa (2019), por se destacar enquanto referência no campo de ensino das artes. Tais pensadores foram aliados a outras pesquisas que ajudaram a entender o cenário ao qual pertence o CEJA. Dessa forma se faz necessário destacar





o trabalho das autoras Silva e Silva (2016), por nortear um pouco do que seria o ensino de Arte, dentro do ensino de Jovens e Adultos, pois apesar de modalidades diferentes o trabalho em questão ajuda a entender um pouco dos desafios que se impõem dentro do diálogo entre os conteúdos escolares e a vivência desses adultos.

Outro caso interessante é a comunicação do trabalho de Barcelos (2019), que costura a história e o desenvolvimento desse modelo educacional, criado com um viés tecnicista ainda durante a ditadura, nos anos 70, e a história do seu desenvolvimento até chegar em um modelo mais próximo do que os Pibidianos encontraram na escola campo citada. A partir desse trabalho pode-se verificar o quanto os pressupostos educacionais iniciais ainda estão enraizado dentro dessa modalidade de ensino, relevando o quanto o CEJA ainda é visto como uma forma de se obter “certificação acelerada”, levantando outros questionamentos, como por exemplo: como a educação é vista por nossa sociedade? E qual a diferença do que significa educação para os diferentes públicos?

Os autores, nesse caso, nos ajudam a costurar a análise partindo de um ideal de educação, do que ela deveria ser, em uma prática que ajude a fomentar a criação de novos saberes e experiências. Freire (2001) elucida como a leitura da palavra só passa a ter sentido quando se comunica com a nossa leitura de mundo. Dito de outra forma, quando a experiência, o sentir, passa a se comunicar com a razão, ou em nosso caso: os saberes sistematizados (ou escolarizados). O que faz ecoar o tripé: produzir, analisar e refletir, proposto por Barbosa (Buoro, 1998), que possibilita aos alunos se apropriarem dos saberes a partir da materialidade, do tocar e permitir ser tocado pelo processo de criação, contextualizados e analisados a partir da sistematização dos saberes ou conteúdos para que novas reflexões possam emergir. Em um processo educacional sensível-poético que só experiência permite e que fundamenta a arte-educação. O que, em si, contrapõe ou tensiona o tecnicismo enraizado no sistema *Leitura/tirar-dúvida/provas* proposto pela modalidade semipresencial dos CEJAs.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo da própria materialidade da escola CEJA Professora Rosa Soares, nota-se uma estrutura bastante singular. Localizada na metade do segundo andar do prédio do CIEP 364 Nelson Ramos, a unidade apresenta características que desafiam as noções convencionais de um espaço escolar. Por ser uma instituição de ensino semipresencial, uma unidade CEJA não





precisa dispor de salas de aula tradicionais. E sim, conta com a existência de cabines de atendimento individualizado no lugar de salas coletivas. Nelas, os alunos se encontram com os professores para tirar dúvidas, refletindo a proposta pedagógica de se adaptar ao tempo e às demandas de cada estudante. Os poucos assentos com mesas disponíveis, ficam no próprio corredor da unidade e são os únicos locais onde os alunos podem estudar, improvisando ali um ambiente de aprendizagem que por vezes se faz coletivo. Nesse modelo, não há turmas fixas nem cronogramas regulares, o que, embora favoreça a flexibilização do ensino, dificulta a implementação de um programa contínuo de trabalhos — As oficinas até podem ter continuação, porém, não há uma garantia da presença do aluno em suas continuações.

As ações pedagógicas se configuram, predominantemente, na forma de oficinas, as quais, quando promovidas, são alocadas no auditório da unidade escolar. Uma ampla sala, com disposição de quadro, *data-show*, alto-falantes e uma grande mesa à frente do quadro. As cadeiras não contam com mesas individuais, então durante as oficinas de Arte, todos se reúnem na mesa central, criando um espaço mais intimista de produção. A falta de tanques ou lugares adequados para se lavar pincéis e ferramentas, são um incômodo, mas contornados com as pias do banheiro, o que por si só leva a um tensionamento na unidade escolar. Pois a falta de ambientes propícios para as práticas gera incômodo e apreensão. Através da “sujeira”, e do que, muitas vezes, pode ser visto enquanto bagunça.

Mas o pior obstáculo é a baixa adesão dos discentes às atividades presenciais, em especial às oficinas, o que se relaciona intrinsecamente ao caráter flexível do regime escolar, que não exige frequência obrigatória. Uma característica que busca justamente atender a um público, que em sua maioria se trata de jovens, adultos ou mesmo idosos, comprometidos com trabalho ou afazeres domésticos (ou outras atividades e imprevistos) que os impedem de frequentar o ensino regular de educação. Santana e Fonseca (2019), ao refletirem sobre a evasão escolar nessa modalidade destaca que “a frequência desse jovem e adultos, em sua grande maioria já trabalhadores, é um grande desafio para todos: governo, instituições, sociedade e também para o próprio aluno, que muitas vezes não ver sentido em estar na escola [sic].” (p. 07). Tal flexibilização dificulta a construção e a implementação de propostas pedagógicas que dependam da participação coletiva. Em decorrência da ausência da obrigatoriedade da presença compromete diretamente a continuidade, o engajamento e a efetividade das ações





desenvolvidas pelos bolsistas no campo da Arte. Levantando a questão de como fazer para atribuir sentido a uma prática, se os alvos delas estão ausentes? Para agravar a situação no campo das artes, assim como o da filosofia e outros, já contam com preconceitos que demarcam as disciplinas enquanto inúteis ou desnecessárias. As disciplinas não têm valores práticos, na visão de muitos alunos e são tidas como fáceis, diferente da matemática e das ciências mais duras, cuja a dificuldade torna necessário o contato com o professor para o seu melhor entendimento.

Tendo em mente os obstáculos iniciais, foi proposto aliar as práticas de ensino às artes utilitárias, no campo do artesanato, trabalhando as temáticas das oficinas visando o mundo do trabalho, com intuito de atrair o público da unidade pela possibilidade de aprenderem algo que pudessem usar em sua vida cotidiana. Talvez até gerando uma renda extra. Para comunicar a existência das oficinas foram feitas postagens no instagram da unidade, além de terem sido inseridos dois cartazes de autoria dosicineiros, para comunicar os alunos, um na sala de atendimento e outro na sala de avaliações. Esses cartazes eram o foco da divulgação, pois segundo os professores da unidade, a maior fonte de informação dos alunos são os murais, sendo o principal deles exposto no próprio corredor (cujo os cartazes não puderam ser expostos).

Em conversas com uma das alunas presente na oficina *Fios da Ancestralidade*, ela nos disse que não tinha redes sociais e que ficou sabendo da oficina justamente por causa de um dos cartazes. A oficina proposta pelos Pibidianos, realizou uma atividade de bordado de pano de prato. A oficina contou com cerca de três participantes e uma outra senhora também nos contou que ficou sabendo pelo mural, uma delas até viu no cartaz, mas esqueceu, sendo lembrada pelo professor de arte da unidade (supervisor dos Pibidianos) no próprio corredor da unidade. A prática de convidar os alunos para as oficinas no próprio corredor se demonstrou recorrente e muitos dos ingressantes das atividades foram chamados para a oficina através dessa iniciativa. Houveram muitas negativas também, nas quais os alunos destacaram que estavam ali só para fazer avaliação, ou que estavam estudando para a prova. Algo interessante de se destacar é que as oficinas valem créditos para se somar com a nota das avaliações. O que facilita a aprovação do aluno no módulo. A estratégia é adotada, justamente como incentivo à participação dos alunos, e a partir da estratégia pode se notar que muitos mostram interesse em





saber de qual disciplina se trata. Se for uma das quais eles precisam cursar ou de pontos para prova, se mostram mais atraídos a participarem. Mas se já cursaram o módulo ou se estão interessados em outro (um exemplo seria matemática); eles demonstram uma tendência maior a recusar, o que também gera outras estratégias como créditos em disciplinas complementares ou mesmo parcerias. Então as oficinas de Arte, por exemplo, podem dar créditos para os módulos de português e outras disciplinas às quais os professores se alinham.

No contexto de um dos convites feitos para a oficina de encadernação, foi observado que um dos alunos manifestou resistência em participar, argumentando desconhecimento da técnica em questão, esse caso, não isolado, pois muitos alunos ficaram surpresos que as oficinas teriam elementos de prática. No caso citado: esclareceu-se ao estudante que a oficina tem como finalidade principal o ensino a iniciantes, promovendo um ambiente propício ao aprendizado gradual. Mas, infelizmente o aluno manteve sua relutância e optou por não integrar a atividade. Esse episódio ilustra uma percepção recorrente entre os estudantes acerca da disciplina de Arte, frequentemente associada à concepção equivocada de que o domínio prévio de habilidades específicas, tais como desenhar, é condição indispensável para o engajamento. Essas concepções também funcionam como barreiras simbólicas, e agravando o cenário descrito no sentido de restringir o acesso às experiências estéticas e formativas proporcionadas pela disciplina. Barbosa (2019) vai destacar “que Arte não se ensina; contamina-se”, numa ideia de que enquanto educador você provoca experiências a partir das quais se vai gerar a aprendizagem. Mas mesmo quando se tem como objetivo “contaminar” o outro, para a experiência ser vivida, precisa-se de uma abertura que parta do indivíduo.

Um outro caso demonstra, o quanto é preciso que haja um primeiro passo. Seu Francisco é um desses alunos engajados, cheio de perguntas e curiosidades, no início os Pibidianos o viam no corredor ou mesmo em diálogos com o supervisor ou mesmo levantando alguns questionamentos de como uma coisa era feita ou como funcionava. Mas ainda não tinha se permitido participar de uma das oficinas, até que um dia, vencido pela curiosidade entrou no auditório na oficina de *Cerâmica Fria: moldando histórias com as mãos* (figura 1), só para ver como era e dar uma espiadinha. Demonstrou interesse pelo tema, fazendo perguntas e interagindo e ao descobrir que teria uma parte prática da oficina, argumentou: “eu só tô aqui para olhar”, mas foi dissuadido pelos Pibidianos a por as mãos na massa e logo se viu encantado,



saindo garantindo que voltaria na semana seguinte. A promessa foi recebida com muito carinho pelos Pibidianos, mas também com um grau de ceticismo. Chegou a semana seguinte e quando os jovens foram para o corredor chamar os alunos para participarem da atividade do dia, lá estava seu Francisco: sentado em uma das mesas perto do corredor, estudando para prova de matemática, e ao ser convidado para a atividade soltou uma sonora e alegre confirmação de que iria participar. Até mesmo buscou convencer uma aluna que estava estudando com ele a participar. A aluna em questão estava resistente porque também faria a prova de matemática, e não via a necessidade de participar na oficina, o que o seu Francisco respondeu: “é conhecimento, né”. É importante. Ao fim dessa oficina, seu Francisco revelou que antes nunca tinha participado em nada de Arte, ele conseguiu fechar toda a disciplina em um “provão”⁶ que ocorre na modalidade para abonar as disciplinas e acelerar a conclusão do ensino básico.

Fica evidente que o caráter flexível do regime escolar, tanto quanto as visões limitadoras acerca do ensino de Arte influenciam negativamente o engajamento discente e o alcance das iniciativas propostas pelos Pibidianos. Desde o início da vivência, ficou evidente que a estrutura escolar do CEJA prioriza fortemente a dimensão teórica do ensino, reservando pouco ou nenhum espaço para atividades práticas. O auditório, embora disponível, é arquitetonicamente concebido para palestras e não para oficinas artísticas ou dinâmicas educativas mais interativas, que fazem surgir uma problemática central para o ensino de Artes dentro dessa modalidade: qual o lugar da arte nesse modelo de ensino tão focado na teoria e individualidade? Como criar experiências estéticas, coletivas e sensoriais num espaço onde os próprios conceitos de sala, turma e convivência escolar são dissolvidos?

A respostas dessas questões não são simples e perpassa pela ausência desses alunos, que é provocada por diversos fatores, muitos dos quais estão diretamente relacionados ao perfil do público atendido por essa modalidade de ensino — formado, em grande parte, por sujeitos historicamente à margem do sistema educacional formal. Pode-se dizer, que são pessoas que historicamente vêm à escola enquanto um não-lugar, mas que, mesmo se sentindo deslocados, veem nele uma oportunidade de se inserir em uma sociedade que desvaloriza pessoas com baixo nível de escolarização. O público do CEJA, trata-se de uma comunidade escolar composta por

⁶ Existe duas certificações para conclusão do ensino fundamental e médio, aplicada pelo INEP - Certificado Encceja e pela própria Rede Ceja.





jovens e adultos cujas trajetórias são marcadas por interrupções nos estudos, jornadas de trabalho exaustivas, responsabilidades familiares e outras demandas que tornam difícil a permanência e o envolvimento frequente com as atividades escolares presenciais.

É justamente nesse contexto que se torna tão importante refletir criticamente sobre as problemáticas enfrentadas no ensino do CEJA, sobretudo nas atividades de Arte. Como estudantes em formação e participantes do PIBID, buscamos compreender como o ensino de Arte se estrutura nesse modelo e de que maneira suas práticas podem ser (re)pensadas, (re)significadas e potencializadas, mesmo diante das limitações materiais, espaciais e humanas que o contexto impõe. Durante o desenvolvimento das oficinas, foi identificado, a partir do diálogo com os Pibidianos, que a ausência de uma rotina definida impactava negativamente a participação nas atividades propostas. Inicialmente, as oficinas eram realizadas quinzenalmente, com o objetivo de oferecer maior tempo para a elaboração das ações e para a divulgação por meio de cartazes. No entanto, com o avanço do projeto e a consolidação de um vínculo com o espaço escolar, percebeu-se que a realização semanal das oficinas poderia favorecer a construção de um senso de continuidade e pertencimento, tanto em relação à disciplina de Arte quanto ao ambiente escolar como um todo.

Essa constatação levou os Pibidianos a pensarem na criação de uma rotina pedagógica específica: estabelecer um dia fixo para as oficinas de Arte, de modo que os alunos soubessem que, naquele dia da semana, haveria uma atividade disponível relacionada à disciplina. A proposta surge como estratégia para lidar com uma das grandes dificuldades observadas na unidade. Além de fortalecer o vínculo com o componente curricular de Arte, a rotina proposta também visa criar um espaço de convivência e socialização, suprimindo, em parte, a ausência de turmas fixa.

É importante destacar que essa medida ainda se encontra em fase experimental. Os resultados têm sido acompanhados atentamente, mas tem se mostrado eficiente quanto a sanar as dúvidas do tipo: “quando que vai acontecer de novo?”. Por fim, não se espera que uma única medida vá superar todas as dificuldades impostas por esse modelo de educação, nem que ela vá se tornar universal. Pois as dificuldades relacionadas à presença dos alunos e à valorização da disciplina de Arte não se resolvem de forma imediata. Trata-se de um processo de





transformação que demanda tempo, escuta e sensibilidade para compreender as realidades plurais dos estudantes em todos os segmentos da educação e sobretudo na Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, o ensino de Arte pode se tornar uma potente ferramenta de escuta, expressão e acolhimento, desde que as propostas estejam comprometidas com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, observou-se a escassez de estudos acadêmicos voltados especificamente para o ensino de Arte no contexto da modalidade semipresencial. Embora a Educação de Jovens e Adultos (EJA) conte com certa produção teórica acumulada, grande parte dessas pesquisas se concentra no modelo presencial e pouco aborda as especificidades estruturais e pedagógicas do ensino ofertado nos CEJAs. A disciplina de Arte, nesse cenário, enfrenta desafios próprios, a baixa frequência dos estudantes e a limitação de espaços adequados para atividades práticas — fatores que interferem diretamente na construção de experiências significativas. Diante dessa lacuna, esta pesquisa busca contribuir com a reflexão crítica sobre o lugar da Arte nos CEJAs, a partir da vivência prática no CEJA – Professora Rosa Soares, em Mesquita-RJ, e do compartilhamento de estratégias e caminhos pedagógicos possíveis para esse contexto tão singular e pouco explorado academicamente.

Em relato fica difícil de imaginar a total integração desses sujeitos, que apesar dos seus esforços individuais para se inserirem em um sistema escolarizado que exclui os que têm dificuldades em se habituar a esses saberes. Mas pensar em uma utopia faz-se necessário, enquanto ato de esperar, não por teimosia, mas, como Freire (1996) defende, como um ato ontológico. O que significa dizer que é necessário como forma de se pensar em atos que possam interferir no mundo concreto e romper com uma violência que se dá pela exclusão dessas pessoas do mundo escolarizado. Entendendo aqui, educação como um ato que vai para além de qualificadora de mão de obra. Mas que seja humanizadora. Por isso se faz de extrema importância seduzir a participação desses jovens, adultos e idosos cujas histórias o sistema formal de ensino ainda não conseguiu incluir.

Nesse sentido, incluir esses indivíduos vai além do diploma na parede — embora isso também faça parte para que possam usufruir de seus direitos enquanto cidadãos e para que





possam também mirarem em suas melhores condições de existência. Significa romper com uma lógica de “*certificação acelerada*”, herdada dos primórdios da institucionalização desse programa de educação de jovens e adultos. É preciso que se rompa com esse imaginário, a fim de que se incentive os estudantes a estarem presentes. Em outras palavras, é preciso se reimaginar o espaço escolar, a fim de poder fazer com que os alunos a percebam enquanto um campo expandido de suas experiências e não limitador delas. Pois, como argumentam Santana e Fonseca (2019, p. 8): “Frequentar a escola [...] precisa ter um significado. Os jovens e adultos que abandonam a escola, quando retornam a ela, precisam reconhecer sua importância, se identificar com ela de alguma forma.”, para que enfim se possa proporcionar experiências significativas para seus sentidos e intelecto, o que em outras palavras quer dizer que também é dar a eles meios de usufruir das culturas que os cercam. Por meios conceituais e pela vivência.

Nesse sentido as oficinas de Arte, oferecem mais que um campo acolhedor ou de lazer, por muitas vezes também visto como banais. Mas terreno rico para que os alunos possam se empoderar dos espaços escolares e talvez aqui resida um dos papéis do ensino da arte nesse modelo educacional: o de tensionar a cultura existente. Provocando que os alunos se apropriem do espaço e do fazer. Proporcionando aos alunos experiências ricas em interações, diálogos e trocas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte não se ensina; contamina-se** | *Conexão Sesc*. Entrevista com Ana Mae Barbosa. [Canal Sesc São Paulo], São Paulo, 26 mar. 2019. YouTube, vídeo, 12:34 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BARCELOS, Luciana Bandeira. **O CEJA e a qualidade na EJA: uma utopia possível?** – apresentação de trabalho/comunicação. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Luciana-Bandeira-Barcelos.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BUORO, A. B. **Organizando uma metodologia de ensino**. In: O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem de ensino e aprendizagem da arte na escola. 2ª Ed. SP: Cortez, 1998. p. 47 - 55.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259–268, ago. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 5 jul. 2025.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTANA, Maria Áurea Sousa de; FONSECA, Francisca Mirna Santos. **A abordagem semipresencial de ensino na educação de jovens e adultos.** In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 6., 2019, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57997>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SILVA, Gilmer Lopes da; SILVA, Ângela do Carmo; LUZ, Itacir Marques da (Orient.). **O ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos: pressupostos curriculares e prática pedagógica nas escolas da Rede Municipal do Recife.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404730/SILVA%3B+SILVA%3B+LUZ+-+2016.1.pdf/a38d8426-da10-46d9-85e4-7967ec55a832>. Acesso em: 2 jul. 2025.

