

**PERCURSO HISTÓRICO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
– EJA E A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR PARA O ENSINO DA ARTE**

BRAZILIAN HISTORICAL TRAJECTORY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION – EJA AND THE
CURRICULAR PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING ARTE

TRAYECTORIA HISTÓRICA BRASILEÑA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS – EJA
Y LA PROPUESTA PEDAGÓGICA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE

Edina Honorato Gonçalves¹
Robson Rosseto²

Manuscrito recebido em: 05 de julho de 2023.

Aprovado em: 06 de março de 2024.

Publicado em: 16 de abril de 2024.

Resumo

Este texto tem por objetivo discorrer sobre as políticas públicas estabelecidas no contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, buscando também o aprofundamento da reflexão sobre a proposta curricular voltada para o ensino da arte. O estudo, desenvolvido por meio da pesquisa documental e da análise de conteúdo, evidenciou que, em sua maioria, os estudantes da EJA têm um processo educacional marcado pelo abandono e retorno no espaço da escola. Por sua vez, o ensino da arte perdeu a sua posição de área de conhecimento específico, compreendido de uma maneira descomprometida e desqualificada no espaço escolar.

Palavras-chave: EJA; Ensino da arte; Abandono; Retorno.

Abstract

This text aims to discuss the public policies established in the historical context of Youth and Adult Education - EJA in Brazil, also seeking to deepen the reflection on the curricular proposal aimed at teaching art. The study, developed through documentary research and content analysis, showed that, for the most part, EJA students have an educational process marked by abandonment and return to the school space. In turn, art teaching has lost its position as an area of specific knowledge, understood in an uncommitted and disqualified way in the school space.

Keywords: EJA; Art teaching; Abandonment; Return.

¹ Mestra em Artes pela Universidade Estadual do Paraná. Técnica pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Curitiba.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4490-9078> Contato: edihogo@gmail.com

² Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas. Docente no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7905-9819> Contato: robson.rosseto@unespar.edu.br

Resumen

Este texto tiene como objetivo discutir las políticas públicas establecidas en el contexto histórico de la Educación de Jóvenes y Adultos - EJA en Brasil, buscando también profundizar la reflexión sobre la propuesta curricular dirigida a la enseñanza del arte. El estudio, desarrollado a través de investigación documental y análisis de contenido, evidenció que, en su mayoría, los estudiantes de la EJA tienen un proceso educativo marcado por el abandono y el retorno al espacio escolar. A su vez, la enseñanza del arte ha perdido su posición como área de conocimiento específico, entendida de manera descomprometida y descalificada en el espacio escolar.

Palabras-clave: EJA; Enseñanza del arte; Abandono; Devolver.

Introdução

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil está intrinsecamente ligada ao avanço do sistema educacional, manifestando-se por meio de iniciativas fragmentadas e uma ampla gama de programas, nem sempre reconhecidos como parte integral do processo de escolarização. Em função do alto índice de analfabetismo da população brasileira a Constituição Federal de 1934, instituiu o ensino primário gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos como direito constitucional. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a partir desse momento, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser oficialmente reconhecida e recebeu um tratamento específico, com a implementação da obrigação estatal de oferecer ensino primário integral e gratuito. O Estado passou a ampliar as oportunidades educacionais a um número significativamente maior da população, estratégia política esta que buscou prover, especialmente a classe trabalhadora de qualificações mínimas para o desempenho das demandas impostas pelo desenvolvimento industrial no país. Sobre o contexto histórico e social brasileiro marcado pela desigualdade social, cabe a reflexão sobre uma parte da população que por problemas diversos abandona os estudos precocemente e uma pequena parcela que busca a formação escolar, ainda que tardiamente.

Escolarização de jovens e adultos: análise sobre a sua trajetória na história da educação brasileira

Entre os anos de 1940 e 1950, muitos jovens e adultos procuraram os chamados Sistemas “S”, Sesi, Senai, Senac em busca da formação profissional, para competir de uma forma mais eficiente no mercado de trabalho. Segundo Gadotti e Romão (2006), o período compreendido entre os anos 1946 e 1958 foi marcado por grandes campanhas com intuito de erradicar o analfabetismo, considerado como sendo uma das grandes causas do subdesenvolvimento brasileiro. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos:

Assim, a educação escolar passou a ser considerada baluarte do progresso e do desenvolvimento da nação. O analfabetismo foi compreendido como um ‘mal e uma doença nacional’ e o analfabeto como ‘inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz’. O domínio da leitura e da escrita foi valorizado para a execução das emergentes técnicas de produção industrial, frente ao acelerado processo de urbanização do país (Paraná, 2006, p. 17).

Em 1958, durante a gestão do presidente Juscelino Kubitschek, as ideias do renomado educador e filósofo brasileiro Paulo Freire e sua equipe começaram a ganhar destaque. Suas experiências pioneiras em alfabetização de adultos destacaram-se pelo questionamento da falta de estrutura física adequada nas escolas, da qualidade insuficiente do material didático e da necessidade de capacitação docente. Conhecido como sistematizador de um método de alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire se opôs à Educação Bancária, que coloca o professor como detentor do conhecimento e a escola apenas como mero depósito de crianças, adolescentes e jovens. “Sua obra, de base hegeliana e marxista, incorpora a compreensão de que não existe educação neutra, pois todo ato humano é um ato político” (Canda, 2012, p. 190). No ano de 1963, sob a liderança de Paulo Freire, um grupo de professores ensinou 300 (trezentos) adultos a ler e escrever em menos de 40 (quarenta) horas na cidade de Angicos (RN). A metodologia envolvia ensinar os fonemas por meio de palavras que faziam parte do cotidiano dos trabalhadores.

Contudo, no governo militar, quando todas as manifestações de reformas foram abolidas e colocadas na clandestinidade, a proposta freireana foi considerada como um perigo iminente de revolta dos menos favorecidos. É oportuno salientar que, para Freire (2004) o operário precisa buscar, a partir do próprio trabalho, a promoção de sua

cidadania, a qual se constrói pela sua eficácia técnica associada à luta política “em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana” (Ibid, p. 102). Freire foi um dos primeiros brasileiros a serem exilados pela ditadura militar, sendo acusado de subversão e preso no ano de 1964 durante setenta e dois dias. Após a prisão, partiu para o exílio no Chile, onde trabalhou por cinco anos no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (Icira), período no qual escreveu a obra “Pedagogia do oprimido”.

Para conter a influência do Movimento liderado por Freire, que contrastava totalmente com suas ideias, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este programa, respaldado pela Lei Nº 5.379/1967, propunha um modelo de educação acelerada voltado para o público jovem e adulto, focado exclusivamente na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita. Por outro lado, devido à recessão econômica que ocorreu por volta dos anos de 1980, o MOBRAL não teve continuidade e cinco anos mais tarde, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR³, a qual também foi extinta anos mais tarde, especialmente em função da falta de apoio financeiro.

A partir de meados da década de 1980 e da primeira metade dos anos 2000, surgiu um conjunto de ações governamentais, da sociedade civil organizada e também dos movimentos populares, considerados importantes à garantia do direito público à educação de jovens, adultos e idosos. Friedrich, et all (2010) infere que, após a extinção da Fundação EDUCAR que ocorreu em 1990, dá-se a descentralização política da EJA, momento em que a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização foram transferidas aos municípios. Destacamos que, a década de 1990 é marcada pelo surgimento e a consolidação dos Fóruns EJA, voltados para a defesa da educação pública e de qualidade a todas as pessoas sem distinção, sobretudo ao público-alvo destes eventos; cidadãos excluídos do sistema regular de ensino. Conforme afirmam as autoras:

³ O Decreto nº 91.80 de 25 de novembro de 1985 redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, alterando sua denominação e adotando novas providências.

Os fóruns de EJA encontram seu marco inaugural na convocação da Unesco, em 1996, sendo organizados como encontros preparatórios para a V Conferência Internacional sobre Educação de adultos, que acontecia em Hamburgo em 1999 (Oliveira; Paula, 2011, p. 38).

Os fóruns de EJA se consolidaram em todos os estados brasileiros alcançando o seu espaço nas esferas de aprendizagem com diálogos, descobertas e compartilhamentos de possibilidades democráticas. Resultante das experiências com os fóruns originou o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Eneja, o qual acontece anualmente desde 1999.

Com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Parecer nº 11/2000), a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica, portanto, destinada àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na idade própria. Diante do compromisso no sentido de contribuir no processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o artigo 59 da referida Lei estabelece que aos sistemas de ensino cabe assegurar gratuitamente, a oportunidade de acesso e continuidade dos estudos aos jovens e adultos que por fatores distintos foram impossibilitados de seguirem o seu processo educacional na idade considerada ideal. Neste aspecto, são consideradas as características do estudante com idade acima de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio.

A educação de adultos caracteriza-se pela postura da *United Nations Education Social and Cultural Organization* (UNESCO) reportando-se a uma área especializada da educação. Educação não formal é utilizada pelos Estados Unidos para fazer referência à educação de adultos dos países de terceiro mundo, onde reserva-se o uso do termo educação de adultos (Gadotti; Romão, 2006).

Esses documentos trouxeram alterações e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 1980, ao usar o termo Educação de Jovens e Adultos para assinalar as ações anteriormente conhecidas como Ensino Supletivo. No Parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), a EJA expressa também à concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou tangivelmente uma educação que fortaleceu a desigualdade social.

Entre os anos de 2003 e 2006, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴, houve o investimento em importantes políticas públicas voltadas para a EJA, por exemplo, a criação do Programa Brasil Alfabetizado que envolveu simultaneamente, a geração de três vertentes de cunho social com enfoque na modalidade EJA. Entre elas, destacam-se: o Projeto Escola de Fábrica, que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600 horas para jovens de 15 a 21 anos; o PROJOVEM, voltado para a educação profissional e qualificação social, adaptando-se às demandas de diferentes setores da economia brasileira e atendendo jovens entre 18 e 29 anos que possuam escolaridade superior ao 5º ano, mas não tenham concluído o ensino fundamental, e que não estejam formalmente empregados; e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), direcionado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. As diversas mobilizações desenvolvidas, a partir dos anos 1990 culminaram na qualificação dos fóruns como interlocutores legítimos do MEC, no que se refere à proposição e avaliação de políticas públicas para a EJA. Tais mobilizações se consolidaram na representação na Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (Cnaeja), extinta no início de abril de 2019, por um decreto federal que modificou o Sistema Nacional de Participação Social.

No ano de 2015 foi lançada a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum – BNCC⁵, valendo destacar que a EJA não foi mencionada neste documento, salvo quando determinados textos trouxeram informações sobre eixos e conteúdos que se aplicam às crianças, jovens e adultos. Tal ausência foi alvo de amplos questionamentos de educadores e demais representantes desta modalidade. Na segunda versão da BNCC, mais precisamente em abril de 2016, a educação voltada para jovens e adultos foi mencionada ainda que de uma forma superficial. Ou seja, onde se lia: “crianças e adolescentes”, neste documento passou-se a ler: “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Contudo, nenhum direcionamento mais aprofundado a esta modalidade de ensino foi incorporado, fato este que mais uma vez endossa a marginalização da EJA no contexto da educação regular.

⁴ 35.º presidente do Brasil, tendo exercido o cargo durante dois mandatos, de 1 de janeiro de 2003 a 1 de janeiro de 2011.

⁵ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Mais tarde, na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, a EJA foi deixada de lado, evidenciando que tal documento não se aplicaria a esta modalidade, pois nenhuma proposição foi mencionada. Não o bastante, em abril de 2018, repetindo o mesmo descaso com esta modalidade foi lançada uma nova versão da BNCC, desta vez com enfoque no Ensino Médio, e, novamente sem mencioná-la, conforme se constata no Caderno Pedagógico⁶:

Em mais de 500 páginas, há apenas uma única menção a essa modalidade, ao lado de outras, na página 17, quando é dito que na organização de currículos é preciso considerar as diferentes modalidades de ensino atendendo-se às orientações das DCN. (2020, p. 73)

Para reforçar o lugar marginal da EJA, no ano de 2018, o Conselho Nacional de Educação permitiu que 80% da carga horária desta modalidade fosse cumprida na forma de Educação a Distância – EAD, proposição esta que até o momento está em processo de implantação, porém, com carga horária adaptável à realidade local. Para que esta prática seja adotada, os Estados, responsáveis pela formação dos currículos necessitam que os conselhos locais a aprovem.

Cabe aqui mencionar que a EAD, se refere a uma modalidade de ensino que vem conquistando o seu espaço no século XXI. Contudo, o estudante da EJA tem um longo período de defasagem escolar e para saná-la se faz necessária a mediação presencial diária do professor em sala de aula. Pontuamos que de acordo com os dados do Censo Escolar, desde o ano de 2017, convive-se com a gradativa redução da procura pela EJA e para reforçar este panorama, a EAD tende a inviabilizar a permanência dos estudantes nesta estrutura educacional, em função dos mesmos conciliarem o trabalho com os estudos. No entendimento de Bondía (2019), existem vários fatores que pouco ou nada contribuem para que o saber da experiência aconteça ou que seja percebida pelo sujeito, dentre eles, a falta de tempo e o excesso de trabalho.

Em geral, o estudante da EJA lida com propostas curriculares que desconsideram a sua vida cotidiana e o seu contexto, assim como, os seus conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de suas vidas. Cabe ao Estado o investimento em políticas educacionais

⁶ O Caderno Pedagógico é produzido pelas editoras Ática, Scipione e Saraiva, desde 2018, com o intuito de colaborar para reflexões acerca de temas contemporâneos da educação e que façam sentido para o dia a dia da escola.

pautadas na formação docente, nos processos avaliativos e curriculares que abrangem a diversidade desse público, primando pela qualidade de ensino e não os abandonando à sua própria sorte.

A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (Brasília, 2006).

Neste contexto, é crucial que a escola adote ações pedagógicas que contribuam com o resgate da autoestima dos estudantes, valorizando-os e respeitando-os como indivíduos egressos ao ambiente escolar. Vale assinalar que é no dia a dia da escola que a relação entre professor e estudante se estreitam, proximidade esta geradora de aspectos afetivos, compreendidos como imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) menciona que, ao longo da história do Brasil, as desigualdades educacionais foram naturalizadas, por esta razão, de acordo com este documento, aos sistemas e redes de ensino cabe o planejamento com foco na equidade, o que pressupõe o reconhecimento de que as necessidades e o contexto de vida dos estudantes são diferentes entre si.

Por intermédio dessa política educacional, a EJA viabiliza que o estudante volte aos estudos, e possa concluí-lo com a mesma igualdade e qualidade ofertada no ensino regular⁷. A BNCC recomenda que o planejamento tenha como foco a equidade curricular, assegurando a atenção do estudante e o seu desejo de permanecer no espaço educativo, minimizando desta forma, a exclusão de determinados sujeitos. No caso da reinserção escolar a EJA aponta para a construção de um currículo flexível, extraíndo o básico para que possa atender as necessidades e expectativas dos jovens e adultos das classes populares.

⁷ O termo ensino regular ao qual o texto faz referência é utilizado para padronizar e organizar a educação básica. Nesse caso, para que o aluno possa frequentar o ensino regular, ele deve estar dentro da faixa etária de cada nível da educação básica. Caso o aluno tenha 15 anos ou mais e ainda não tenha concluído o Ensino Fundamental, ele não faz mais parte do ensino regular. Uma opção, nesse caso, para finalizar os estudos, é a EJA.

De acordo com esse documento a linearidade dos conteúdos básicos previstos para o ensino regular deve constar também na educação voltada para jovens e adultos. Esta proposta pedagógica deve se adequar às necessidades formativas e às especificidades do educando jovem e adulto, respeitando a distorção em relação à idade e escolarização dos mesmos.

Abordagem sobre o perfil dos estudantes: permanência, abandono e retorno

O aprofundamento da análise sobre o universo da EJA requer a compreensão da trajetória de vida dos sujeitos envolvidos nesta modalidade de ensino. Tal argumentação se baseia no fato de que cada um dos seus estudantes é portador de histórias únicas, de experiências e saberes individuais, fatores estes que direta e/ou indiretamente contribuíram e ainda contribuem para o afastamento regularmente prolongado da escola.

Muitos deles são trabalhadores, com responsabilidades que fazem parte do mundo social e familiar, e carregam consigo valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (Brasília, 2006). Diante deste contexto, é essencial que a escola amplie o seu olhar sobre estratégias e procedimentos que envolvem a escolarização de jovens e adultos, homens e mulheres que buscam na escola, a promoção do seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Em seus estudos sobre o assunto, Oliveira (1999) aponta que a EJA contribui para evidenciar as especificidades culturais, na medida em que os estudantes aos quais se dirigem as ações educativas se inserem em um segmento específico da população.

Em geral, o estudante da EJA é aquele que se manteve afastado da escola convencional na idade considerada como mais apropriada e retorna ao ensino, com vistas a concluir os seus estudos por inúmeros fatores, dentre eles a colocação no mercado de trabalho e para aprender a ler e escrever por questões pessoais. São jovens e adultos, muitos deles sem emprego, outros inseridos no mercado de trabalho de forma precarizada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394 de 1996, em seu Art. 5º determina o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental e, também dos jovens e adultos que não tiveram acesso a este nível de ensino.

No ano de 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD divulgou com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE que 20,2% dos jovens não completaram o ensino médio, em função de terem abandonado a escola antes de concluir esta etapa ou mesmo por nunca ter frequentado, sendo que 10,1 milhões estão nesta situação. Do total, 58,3% são homens e 41,7% são mulheres. Destes, a maioria (72,7%) é composta por indivíduos pretos ou pardos, enquanto 27,3% são brancos. Se por um lado estas informações revelam injustiças sociais e exclusão educacional, por outro lado pode-se concluir que muitos jovens negros compreendem a EJA como sendo uma possibilidade de elevação de escolaridade e qualificação profissional.

Estas pessoas encontram na escola a possibilidade de conclusão da educação básica e condições para conquistarem melhores possibilidades de emprego. Assim, aos profissionais e pesquisadores que atuam no campo da EJA e da educação profissional cabe manterem-se atentos às especificidades da profissionalização e da educação básica das populações que apresentam trajetórias específicas. Neste contexto, a diferenciação não se restringe à faixa etária, mas, principalmente por uma questão de especificidade sócio histórico-cultural (Ferrari, 2011). De fato, o multiculturalismo tem exercido um papel preponderante nas negociações e demandas por equidade social e racial, pois o capital cultural dos diferentes grupos e classes sociais não é igualmente valorizado e aceito por grupos sociais hegemônicos e elites econômicas.

Motivados pela perspectiva de oportunidades na melhoria de vida pessoal e profissional, jovens e adultos retomam os seus estudos. Assim, a EJA tem como público-alvo, indivíduos provenientes de uma classe social menos favorecida em busca da certificação básica de escolaridade, para melhor se adaptarem às demandas do mercado de trabalho marcado pela competitividade. Também, procuram dominar os saberes escolares, na expectativa da ascensão social, seja pelo preenchimento de vagas de melhores empregos, seja pelo desejo de alcançarem e cursarem o ensino superior. Muitas pessoas das diversas classes sociais dão prosseguimento aos estudos no ensino superior, sobretudo para a garantia da inserção no mercado de trabalho, e especialmente no que se relaciona àquelas pertencentes à classe pobre, encontram neste nível acadêmico a expectativa de um futuro mais promissor.

Em geral, o mercado de trabalho tende a uma melhor remuneração, de acordo com o currículo escolar dos trabalhadores, que muitas vezes, apresentam habilidades específicas conforme vão se aprimorando, portanto, para além do aprendizado sistematizado. De acordo com Oliveira e Paula (2011), como professores, sabemos que uma significativa parcela de jovens e adultos concilia as suas atividades profissionais com o estudo. Mas, o segmento dos estudos é severamente prejudicado devido à precarização do trabalho, salários baixos e até mesmo do desemprego. Em sua maioria, os sujeitos estudantes da EJA se mantêm em trabalhos informais e/ou subempregos porque lhes falta a qualificação, ainda que muitos deles tenham uma vasta experiência em determinados ramos.

De acordo com Martins (2012), o avanço tecnológico propicia aos cidadãos uma participação efetiva no mundo, por meio dos meios de comunicação em rede, lembrando que dia-a-dia, expande-se exponencialmente o processamento das informações. Com as novas formas de comunicação e transferência de dados pela rede, surgiu uma nova forma de interação social que converte o cidadão moderno num cidadão do mundo. Contudo, a grande maioria da população brasileira, não tem acesso ao conjunto de recursos tecnológicos que, em geral, impõem a aquisição de novas qualificações profissionais para a adaptação e a permanência do indivíduo no mercado de trabalho. Sabe-se que a tendência mundial é a de que tarefas mecânicas sejam realizadas por máquinas.

Neste contexto, compreendemos a escola, como fundamental no processo formativo do estudante, sobretudo quando comprometida em acompanhar os processos de mudança e oferecer uma formação adequada às novas necessidades da vida moderna, da qual fazem parte estudantes de variadas faixas etárias. Cabe especificar os estudantes da EJA, que em geral retornam aos bancos da escola, alguns deles em idade avançada, sem qualquer familiaridade com as demandas do mercado de trabalho.

A realidade sociocultural e econômica dos sujeitos da EJA requer um quadro de professores preparados para atuarem, sobretudo movidos pelo compromisso de contribuir na permanência da escola e na continuidade dos estudos daqueles que buscam suprir ou compensar a escolaridade perdida em sua trajetória de vida. Tal proposição requer a preparação de profissionais no campo da docência que tenham uma formação específica para lidarem com responsabilidade e comprometimento com esta modalidade

de ensino. Neste caso, assim como aos professores de todos os níveis educacionais, a formação continuada e a prática docente cotidiana são fundamentais a estes profissionais da educação que têm em sala de aula, sujeitos que carregam consigo a marca da exclusão social. Interessada no processo de escolarização do jovem estudante da EJA, Ferrari (2011), considera como crucial o reconhecimento deste como um sujeito, cuja história se diferencia de outros jovens com a mesma faixa etária.

A mesma autora assinala que o jovem da EJA seja compreendido como um indivíduo, “cujas condições de existência remetem à dupla exclusão, de seu grupo de pares da mesma idade e do sistema regular de ensino, por evasão⁸ ou retenção” (Ibid, p. 2). Para complementar, neste momento recorreremos à Ramalho (2010) que caracteriza a evasão como uma expulsão escolar, na medida em que a evasão deste jovem refere-se a um ato sobre o qual não lhe foi dado o direito de escolha, ao contrário, trata-se de uma imposição sofrida, em razão de condições adversas e hostis do contexto social.

Os lugares sociais a eles reservados –marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais. De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado fracasso escolar (Arroyo, 2001 p. 10).

Mas, para além dos conteúdos ofertados na matriz curricular, os espaços que se constituem no contexto da escola, podem ser compreendidos como o alicerce para o desenvolvimento social e cultural. E, o estudante que de fato é inserido neste contexto tem em seu repertório acadêmico suporte para atuar ativamente na sociedade, exercendo os seus plenos direitos como cidadão. No entendimento de Freire (1984) tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Para o autor cultura vai além dos bancos de uma escola, ou seja, tanto um indivíduo letrado como um cancionista popular, ambos são pertencentes à cultura e são de igual importância na sociedade.

⁸ Evasão escolar é quando o estudante conclui uma série, porém, não se matricula no ano seguinte. Apesar de parecer sinônimo de desistência, são conceitos diferentes, chama-se de desistência quando o estudante abandona os estudos durante o ano letivo.

Para Freire (2004), os professores não devem se utilizar de uma pedagogia bancária, aquela que deposita o saber, que meramente transmite o conteúdo, portanto, sem qualquer espaço de debate. Cabe ao professor contribuir para o processo de desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes sobre o seu entorno, fator imprescindível em sua formação cidadã. E, concordando com o mesmo autor, na formação permanente do professor é crucial a reflexão crítica sobre a prática, pois somente quando ampliamos a percepção sobre as próprias ações e o porquê de agir de uma determinada maneira, nos tornamos capazes de mudar os próprios conceitos e comportamentos e, nesta esteira contribuir em processos de transformação social. Mas tal perspectiva requer a promoção da ingenuidade ao pensamento crítico, fato que não ocorre automaticamente, mas a partir do desenvolvimento da curiosidade insatisfeita e indócil do sujeito que se assume como ser social e histórico.

A escola e o currículo possibilitam o ambiente adequado para que os estudantes desenvolvam o exercício das habilidades democráticas que permeiam o debate e o questionamento dos pressupostos baseados no senso comum. Os significados, conceitos e valores assimilados espontaneamente pelas pessoas no dia a dia se organizam a partir do senso comum, o qual oferece as condições para que operemos sobre a realidade circundante, na mesma medida em que nos orienta na busca do sentido da própria existência. Por outro lado, em se tratando de um conhecimento espontâneo, sem o rigor que requer o conhecimento científico, o senso comum tende à aceitação de padrões e questões sociais sem questionamento. Daí a importância do envolvimento ativo dos docentes nas atividades de crítica e questionamento sobre processos políticos e culturais implicados na reprodução de ideologias e nas práticas sociais opressivas em todos os aspectos da organização escolar, da vida diária em sala de aula e na vida cotidiana. Lembrando que,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar de diferentes, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2004, p.23).

Nesta perspectiva, docente e discente se fundem, ou seja, ambos se complementam em seus objetivos. E, no processo de ensino e aprendizagem é imprescindível que o professor valorize a bagagem de vida do estudante. Tal conceito nos

leva a considerar que o aprendizado baseado na educação formal e não formal se complementam, cabendo reforçar que nesta trajetória, o estudante parte do lugar permeado pelo senso comum, para expandir a sua leitura de mundo, com base no conhecimento sistematizado.

Trata-se de uma política de inclusão educacional que visa uma melhor participação no mercado de trabalho e na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Insistimos na fundamental importância no investimento em estratégias pedagógicas que ofereçam a esses jovens os instrumentos que facilitem o seu aprender-fazer, o aprender a pensar e o aprender a pesquisar, sempre levando em conta a sua individualidade. Neste sentido, ao professor, participe do processo de construção de conhecimento do estudante, cabe propiciar espaços favoráveis à troca de informações, onde todos tenham a oportunidade de manifestar as próprias necessidades, interesses, projetos de vida.

Esses estudantes evadiram por distintos fatores, tais como, dificuldade de acesso à escola; desestruturação familiar; necessidade de trabalho e geração de renda e falta intrínseca de interesse. Sendo assim, é possível afirmar que, os aspectos geradores da evasão fazem parte dos problemas educacionais que ainda contam com a desestrutura “política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica e à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores” (Haddad, 2002, p.89). Ou seja, na trajetória educacional estes jovens, adultos e também os idosos enfrentam variados desafios, nem sempre superados para a sua permanência. Os altos índices de abandono ao longo dos semestres ultrapassa o total dos aprovados, fato este que resulta no fechamento de turmas e turnos.

A convivência com a pluralidade, com a diferença, o exercício da alteridade, da tolerância e do respeito, no difícil processo de aprendizagem do reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos, tem sido uma das demandas no campo educacional. O multiculturalismo tem exercido um papel preponderante nas negociações e demandas por equidade social e racial, pois o capital cultural dos diferentes grupos e classes sociais não é igualmente valorizado e aceito por grupos sociais hegemônicos e elites econômicas. Sabe-se que, ainda hoje a escola tende à transmissão de um saber disciplinar, compartimentado, sem questionamentos políticos sobre a função e consequências de práticas excludentes que resultam na manutenção de desigualdades sociais.

EJA: proposta pedagógica curricular para o ensino da Arte

Nos anos de 1960 algumas escolas mantiveram professores com o domínio de conhecimento na área das artes plásticas, artes dramáticas e dança, sem que os mesmos tivessem a habilitação para a docência nas linguagens artísticas específicas. De acordo com Rosseto (2018), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4024/61, as práticas educativas foram introduzidas nas escolas, quando muitas delas aderiram ao ensino das artes em geral. Tais escolas atenderam o Parecer 133/62 do Conselho Federal de Educação, segundo o qual “as práticas educativas atendem às necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa” (Ibid, p. 94). Neste momento surgiu, por exemplo, o primeiro curso de formação de professores habilitados em teatro ofertado pelo Conservatório de Teatro em regime de curta duração.

Com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 tem-se a inserção obrigatória na matriz curricular do primeiro e segundo graus a Educação Artística, considerada como atividade educativa, portanto não como disciplina. Esta determinação surpreendeu as instituições educacionais, em função da obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas sem que houvesse professores habilitados nesta área de conhecimento. Neste momento, foram criados os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de Educação Artística, porém a implantação destes cursos aconteceu três anos após a publicação da referida Lei. A partir da determinação estabelecida pela Lei 5692/71, passou-se a investir em cursos de licenciatura curta na área, com duração de dois anos e compreendendo um currículo básico a ser desenvolvido em todas as escolas brasileiras. A proposta foi a preparação em um curto intervalo de tempo de um mesmo docente de arte capaz de lecionar os diversos conteúdos de Música, Artes Plásticas e Teatro, nas escolas de 1º e 2º graus.

De acordo com Japiassu (2001), os cursos com enfoque na formação de um profissional polivalente em distintas linguagens artísticas resultaram em um déficit de professores licenciados para a docência na Educação Artística das redes pública e privada de ensino. O ocorrido impôs às escolas, o recrutamento de pessoal com formação em áreas de conhecimento distintas, tais como: comunicação e expressão ou educação física, para atenderem de uma forma precária o currículo mínimo definido pelo MEC.

No final da década de 1970, vários docentes com formação em Arte passaram a manifestar o seu descontentamento com uma educação imposta pela ditadura militar, quando surgiram distintos movimentos em prol da especificidade das linguagens artísticas e da criação das licenciaturas plenas em Artes Plásticas, Dança, Desenho, Música e Teatro. Neste mesmo período foi criada a Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB). Gradativamente surgiram distintas associações, congressos, seminários, simpósios nacionais e internacionais voltados para o debate sobre o ensino da Arte.

Consideramos importante destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, por meio da qual o ensino da Arte conquistou uma nova e significativa dimensão no espaço educacional escolar, lembrando que com esta Lei, a disciplina Arte passou a ser considerada obrigatória no ensino básico. Em seu parágrafo segundo, do artigo 26 (capítulo II, seção I), lê-se que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Niskier, 1996, p. 38). Ou seja, ainda que de uma forma genérica quanto ao ensino da arte, a LDB demarcou-a como disciplina e possibilitou a formulação de diretrizes para os cursos de graduação, com separação das linguagens artísticas.

No período compreendido entre os anos 1997 e 1999 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte – PCN’s Arte, documentos estes, fundamentados principalmente em Ana Mae Barbosa (2005), mais precisamente na Proposta Triangular. Os professores de Arte participaram da elaboração dos PCN’s, fato este que possibilitou a construção de um livro de arte e mais tarde, a implantação dos PCN’s Arte, quando o caráter específico da Arte enquanto área de conhecimento humano se consolidou, “por meio das linguagens inerentes às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (Rosseto, 2018, p. 97) Neste documento, são especificadas as linguagens artísticas, com os seus respectivos conteúdos, além de apresentar sugestões voltadas para a criação de projetos educativos e o planejamento das aulas de Arte. O estabelecido pela LDB n. 9394/96, permanece nas escolas brasileiras, com algumas mudanças de carga horária e na maneira como é ministrada.

O Estado do Paraná, por exemplo, oferece 2 aulas de Arte semanais em todas as séries do Fundamental 2, e no Ensino Médio fica facultativo para a escola oferecer esta disciplina em uma ou duas séries. Já em outros estados, como São Paulo e Bahia, a carga horária é de uma aula semanal de Arte nas escolas públicas. Quanto às escolas privadas, em todo Brasil, há uma grande variação de carga horária e de abordagem, sendo que há escolas que oferecem o ensino das artes em aulas específicas no currículo diversificado, outras em atividades extraescolares, outras oferecem apenas a disciplina de Arte, contemplando todos os conteúdos em apenas uma hora semanal (Cunha; Lima, 2020, p. 90-91).

Novamente recorreremos às mesmas autoras acima mencionadas, segundo as quais atualmente, o documento orientador do sistema educacional brasileiro, será a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que teve a sua homologação em 20 de dezembro de 2017, juntamente com a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Ambos os documentos substituíram os demais documentos curriculares que nortearam as práticas educacionais em nível federal, estadual e municipal até 2017. Dentre eles constam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000). Especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC se refere à Arte como um componente inserido na área de conhecimento denominada de Linguagens, com objetivos, unidades temáticas, habilidades e competências específicas, prevendo ainda a ampliação de capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (Brasil, 2018, p. 191).

No componente curricular arte do Ensino Fundamental II, esta área do saber se centra nas linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro que buscam articular fenômenos artísticos que envolvam práticas como: criação, leitura, produção, construção, exteriorização e reflexão de formas artísticas. A aprendizagem em arte acontece a partir de expressões sensíveis, intuitivas e subjetivas, dentre outras formas de expressão agregadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Até o ano de 2019 a EJA realizava atendimentos individualizados e também coletivos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular. Para o ensino de Arte, o total de carga horária distribuída era a seguinte: 112 horas/aula para o Ensino Fundamental e 64 horas/aula para o Ensino Médio. Com o Parecer 231/19 que entrou em vigor no ano de 2020, a estrutura curricular da EJA sofreu alterações, momento no qual a organização das disciplinas deixa de realizar atendimentos individuais, permanecendo somente o atendimento coletivo para todas as disciplinas, assemelhando assim à organização do Ensino regular. Em especial ao componente curricular arte no Ensino Médio, é possível constatar o descaso da BNCC aprovada em dezembro de 2018 para esta modalidade, na medida em que a Arte não é contemplada em sua plenitude.

Destacamos que este documento prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que devem ser desenvolvidas como componente obrigatório ao longo dos três anos deste nível de ensino. O ensino da arte perde a sua posição de área de conhecimento específico e passa a ser alocado na área de linguagens, junto às disciplinas de língua portuguesa, língua estrangeira e educação física, desconsiderando a sua dimensão crítica e conceitual, restringindo-a a uma disciplina acessória.

A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais (Peres, 2017, p. 30-31).

De acordo com a BNCC, “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (2018, p. 193). Contudo, este mesmo documento se contradiz, na medida em que sustenta o ensino da arte no ensino básico sob uma perspectiva polivalente, pois confere aos docentes a responsabilidade no trato com as quatro linguagens artísticas. Tal iniciativa se encontra na contramão, portanto, dos cursos de formação superior do professor de Arte, em geral voltados para a habilitação em uma única linguagem artística deste profissional.

No processo educativo é de suma relevância que se trabalhe a autoconfiança desses jovens e adultos, que em geral retornam à escola, sentindo-se incapaz de acompanhar os conteúdos abordados em sala de aula, muitas vezes demonstrando fragilidade, timidez e reservados na sua relação com o outro. Para Peres, “a arte eleva o ser humano a dimensões cada vez mais especializadas, colaborando em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a abstração, a percepção visual, a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, dentre outras potencialidades humanas” (2017, p.7).

Convivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade social e opressão de classe, dentre outros processos demarcadores que tendem à exclusão e discriminação de sujeitos que, ao longo da vida deixam de exercer o seu direito de fala e de expressão.

Diante do exposto, consideramos que a arte na escola, sobretudo na modalidade EJA, contribui na promoção de conhecimentos significativos no que se referem às estruturas cognitivas e sensíveis, pois trabalha com as potencialidades que as pessoas possuem, “transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação” (Koudela, 1998, p.78). Por outro lado, o desenvolvimento artístico e estético se efetiva mediante a oportunidade de espaços adequados para reflexão das ações vivenciadas no espaço da arte, base para a elaboração e reelaboração de novas percepções do estudante sobre si, o outro e o meio no qual está inserido.

Neste aspecto, a experiência artística evidencia a sua potencialidade, no sentido de expandir a percepção do indivíduo para além de uma visão pré-determinada e estabelecida da realidade, pois no ato de deslocamento do olhar, “o aluno passa a ver o mundo e a si próprio com outros olhos, ampliando o seu campo de experimentação criativa da realidade” (Soares, 2010, p. 41). De fato, a arte proporciona ao estudante a oportunidade de transcender os limites estabelecidos na vida cotidiana, em um atravessamento de fronteira para o contato com experimentações criativas e novas possibilidades de se inter-relacionar com o mundo. Neste sentido, é possível afirmar que esta área de conhecimento humano possibilita modos diferentes de representação e de crítica, promovendo a construção de pontos de vista e de percursos questionadores frente ao vivido, ao estudado, ao experienciado.

Considerações Finais

Analisar o perfil dos estudantes que abandonam a escola enquanto ainda estão na faixa etária apropriada para a sua série foi de extrema importância. Igualmente relevante foi abordar as novas diretrizes para o Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelecido na atualização da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Destacou-se a inadequação dessas propostas em relação à modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, a qual continua sendo subestimada, negligenciando a sua importância dentro do sistema educacional. Além disso, a posição da Arte dentro dessa nova versão da BNCC também foi negligenciada, com uma redução de carga horária e sua inclusão apenas como um componente da área de Linguagens.

Com base na experiência docente dos próprios autores, observou-se que, de maneira geral, os estudantes da EJA têm pouca familiaridade com as linguagens artísticas. No entanto, ao longo do ano letivo, a maioria deles demonstra interesse e envolvimento com os conteúdos apresentados em sala de aula. Dentre as linguagens artísticas, por exemplo, as propostas teatrais para esse público representam um desafio significativo, pois incentivam os alunos a saírem da zona de conforto e experimentarem o novo. É comum encontrar estudantes da EJA que demonstram resistência em se expressar diante dos colegas, seja vocalmente ou através de movimentos corporais, principalmente devido à timidez, um traço frequente entre esses alunos. No entanto, para superar o medo de se expressar, especialmente por meio do teatro, é necessário que esses estudantes percebam a escola como um ambiente de pertencimento e acolhimento.

No processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA, é crucial que o professor leve em consideração as características únicas dessa modalidade. É essencial destacar o respeito pela individualidade dos alunos, lembrando que, neste contexto educacional, uma mesma turma pode incluir desde adolescentes até idosos. Muitas vezes, os professores enfrentam desafios em relação às suas próprias experiências na disciplina de Arte, especialmente quando utilizam metodologias teatrais. Através da linguagem teatral em sala de aula, o aluno da EJA tem a oportunidade de explorar suas capacidades expressivas e pode até se identificar com personagens e situações que refletem sua própria

história de vida. Por exemplo, o espaço cênico oferece a chance de vivenciar os desafios relacionados ao abandono, retorno e permanência na escola, atividade essa que pode ser seguida por uma reflexão analítica sobre sua própria condição como estudante e cidadão em processo de formação educacional.

Dessa forma, o estudante que se envolve em reflexões artísticas tem a oportunidade de compreender melhor o seu papel na sociedade, de uma maneira mais contextualizada e crítica, ao discernir os diferentes aspectos que permeiam sua vida diária. Para enfrentar esse desafio, a abordagem de ensino em Arte pode ser moldada pela valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, pela seleção cuidadosa de temas, materiais e formas de comunicação para a produção e exploração artística em sala de aula. Esse enfoque busca enriquecer a compreensão dos alunos em relação às expressões culturais e artísticas, incentivando análises críticas sobre obras de arte, experiências estéticas e imagens do dia a dia.

Por fim, para garantir a excelência do ensino de Arte na EJA, além de políticas públicas adequadas, é imprescindível um currículo adaptado às necessidades específicas desse grupo de estudantes. Isso deve ser complementado por programas de formação direcionados aos professores que atuam nessa área, bem como pela disponibilidade de espaços apropriados para as atividades artísticas.

Referências

- ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n.11, p.9-20, 2001.
- BARBOSA, A. M. B. **Arte educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BONDÍA, J. L. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASÍLIA. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA. In: **EJA, Caderno 1**. Brasília: SECAD/ MEC, 2006.

CADERNO PEDAGOGICO. Nº 3. São Paulo: Editoras Ática, Scipione e Saraiva, 2020.

CANDA, C. N. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. **Revista HOLLOS**, v.4, p.195-205, 2012.

CUNHA, D. S. S.; LIMA, S. R. A. O ensino de arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. **Revista TULHA**, v.6, n.1, p.78-109, 2020.

FERRARI, S. C. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** 2011. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf. Acesso em 08.12.2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FRIEDRICH, M.; *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v.18, n.67, p.389-410, 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org). **Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta.** 2 ed. São Paulo: Cortez: Inst. Paulo Freire, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.108-130, 2000.

HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro.** São Paulo: Papyrus, 2001.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais.** 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MARTINS, G. S. L. **Teatro na escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio.** Curitiba: UTP, 2012.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica.** Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Adultos como sujeitos de aprendizagem. In: **Processos cognitivos em Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Ação Educativa, 1999.

OLIVEIRA, M. C.; PAULA, C. R. **Educação de Jovens e adultos: a educação ao longo da vida.** Curitiba: Ibepe, 2011.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf Acesso em: 06.10.2020.

PERES, J. R. P. Questões atuais do ensino de arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação, Departamento de Desenho e Artes Visuais**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.24-36, 2017.

RAMALHO, R. **A Evasão Escolar e o Analfabetismo: Breves Considerações**. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/29319/1/A-Evasao-Escolar-e-oAnalfabetismo-Breves-Consideracoes/pagina1.html>. Acesso em: 09.12.2020.

ROSSETO, R. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador artista-professor**. Jundiaí: Paco, 2018.

SOARES, C. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.