

# O REFERENCIAL CURRICULAR “TEMPOS DE APRENDIZAGEM” SOB O OLHAR DOS DOCENTES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR-BAHIA, GRE DE ITAPOÃ

*Daniela Menezes Teixeira (UNEB)\**

<https://orcid.org/0000-0001-9021-9601>

*Patricia Lessa Santos Costa (UNEB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-2038-8132>

## RESUMO

Esta pesquisa resulta das reflexões e análises com o objetivo de compreender o entendimento dos docentes de Arte da Gerência Regional (GRE) de Itapuã, acerca do referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, implementado em 2014, pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA II (Anos finais). O estudo tem abordagem qualitativa, tomando como estratégia de pesquisa o estudo de caso, com análise documental e entrevistas. O desenho teórico da pesquisa é apresentado a partir do enlace entre a EJA, o currículo e a arte. Utilizamos os estudos de Freire (2014, 2106), Arroyo (2013), Sacristan (2008), dentre outros teóricos com vistas a compreender a relevância das vozes que constituem os docentes de Arte na EJA II. Constatamos, ao findar o estudo, que as práticas curriculares devem estar fortalecidas por meio da participação contínua dos docentes da EJA. Ademais, a escuta desse educador através do ato formativo, propicia a construção de sentidos e significados por meio da interação enquanto espaço de partilha de experiências curriculares e saberes docentes.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Arte.

## ABSTRACT

**“LEARNING TIMES”: THE VIEW OF ART TEACHERS FROM THE MUNICIPAL NETWORK OF EDUCATION OF SALVADOR-BAHIA, GRE DE ITAPOÃ**

This research is a result of reflections and analysis on the Art teachers from

---

\* Professora Titular da rede pública municipal de Salvador exercendo a função de Vice-Gestora Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Membro do grupo Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho (INTERGESTO). Email: [danymtany@gmail.com](mailto:danymtany@gmail.com)

\*\* Professora Adjunta do Departamento de Educação (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Doutora em ciências sociais. Vice-líder do grupo Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho (INTERGESTO). Email: [plessacosta@gmail.com](mailto:plessacosta@gmail.com)

Regional Management (GRE) of Itapuã understanding about the curricular framework “*Tempos de Aprendizagem*”, implemented in 2014 by the Salvador Municipal Education Department, for the final two years of Youth and Adult Education (EJA II). The study applies a qualitative approach, building a case study based on documental analysis and interviews. The development of the research is based on Freire (2014, 2016), Arroyo (2013), Sacristan (2008) and others, in order to understand the relevance of the Art teachers in EJA II views. The study concludes that curricular practices must be strengthened through continuous participation of EJA teachers. Furthermore, listening to the educator through professional development activities allows the construction of meanings through interaction as a space for sharing curricular experiences and teaching knowledge.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Curriculum. Art.

## RESUMEN

### LOS “TIEMPOS DE APRENDIZAJE” REFERENCIALES CURRICULARES BAJO LA VISTA DE PROFESORES DE ARTE DE LA RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE SALVADOR-BAHIA, GRE DE ITAPOÃ

Esta investigación es el resultado de reflexiones y análisis con el objetivo de comprender la comprensión de los maestros de arte de la Gerencia Regional (GRE) de Itapuã, sobre el marco curricular, Learning Times, implementado en 2014, por la Secretaría Municipal de Educación de Salvador, para Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos – EJA II (Años finales). El estudio tiene un enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso como estrategia de investigación, con análisis documentales y entrevistas. El diseño teórico de la investigación se presenta desde el vínculo entre EJA, el currículum y el arte. Utilizamos los estudios de Freire (2014, 2106), Arroyo (2013), Sacristán (2008), entre otros teóricos para comprender la relevancia de las voces que componen los maestros de arte en EJA II. Al final del estudio, encontramos que las prácticas curriculares deben fortalecerse a través de la participación continua de los maestros de EJA. Además, escuchar a este educador a través del acto formativo, permite la construcción de sentidos y significados a través de la interacción como un espacio para compartir experiencias curriculares y enseñar conocimientos.

**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos. Plan de estudios. Arte.

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Propomos, neste estudo, refletir sobre os propósitos do currículo de Arte para educação dos jovens e adultos com foco na escuta aos docentes que atuam nessa modalidade no tocante aos desafios que enfrentam enquanto mediadores do conhecimento do

referencial curricular *Tempos de Aprendizagem*, da Rede Municipal de Salvador implementada em 2014.

Nesse contexto, destacamos a necessidade em estabelecer uma escuta dos saberes e práticas desses sujeitos curriculantes, de

modo a considerar a inclusão de suas vozes, saberes e estratégias no que tange as práxis pedagógicas no cenário na educação dos jovens e adultos. Para tanto, a pesquisa realizado em nível de mestrado, no Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos, buscou levantar e analisar referenciais teóricos que tratam do currículo de arte e educação de jovens e adultos, compreender o atual referencial curricular da Rede Municipal de Salvador - intitulado Tempos de Aprendizagem - bem como analisar os sentidos e significados produzidos pelo docentes de Arte acerca da proposição curricular para educação de Jovens e adultos. Até que ponto eles tem interagido com a mesma?

Tomamos como pressuposto que a Arte na EJA atua em um movimento indispensável à formação das ressignificações das múltiplas identidades que compõem essa modalidade, bem como ação formadora política e transformadora dos estudantes, a fim de que estes possam atuar de forma crítica e reflexiva no meio social em que se encontram inseridos.

De acordo com Gohn (2015), a importância da Arte no processo educativo passou a ser discutida de forma mais política e pedagógica a partir do século XX. Assim, o educador, ao utilizar-se de suas múltiplas linguagens, passa a utilizá-las para ensinar os jovens a lidar com as diferenças entre si. Deste modo, a autora elucida que “a arte se mostra em um processo dialético com a realidade [...], ela transforma o olhar que deixa de se passivo e torna-se ativo. Seletivo, útil, contemplativo e criador.” (GOHN, 2015, p. 69).

Esses pressupostos no que tange a Educação de Jovens e Adultos no Brasil devem ser considerados como fundamentais, pois buscam fazer frente às desigualdades so-

ciais e à exclusão escolar de idosos, adultos e jovens, visto que estes estão cada vez mais presentes nas turmas de EJA no Brasil. Nesse entendimento, Gohn (2015) ratifica que “a prática artística se torna uma linguagem promotora da identidade”, num caminho que os jovens e adultos, como sujeitos socioculturais, se percebem e se reconhecem como agentes no contexto social.

Nesse sentido, o ensino de Arte na escola torna-se um importante meio para a inclusão destes sujeitos que, por diversos e diferentes motivos, não puderam iniciar ou dar continuidade a seus estudos na educação básica, visto que os alunos que compõem as turmas de EJA têm uma identidade social, cultural, étnica e de gênero demarcada nas situações de exclusão social e negação no acesso e permanência ao processo educativo no Brasil.

Para Di Pierro (2005), faz-se importante para a EJA promover mais do que uma educação com qualidade, haja vista que é preciso que haja o reconhecimento desse jovem e adulto como importantes sujeitos da educação. A partir disso, esse processo educativo torna-se indispensável para o exercício da cidadania e de uma nova identidade na formação cultural e desenvolvimento do senso crítico do indivíduo da sociedade.

Nessa reflexão, Capucho (2012) nos assevera que a EJA não se reduz apenas a um direito, mas sim se constitui como um dever social que assegura a emancipação e desenvolvimento humano para esses sujeitos, cuja demanda considerável de direitos lhes foi negada ao longo da história, negando a estes a participação na sociedade, enquanto cidadãos ativos, considerando que a “[...] educação, assim é direito de cidadania, mas também é meio de acesso à cidadania” (CAPUCHO, 2012, p. 28).

Coadunando esse entendimento, Gohn (2015, p. 69) pontua que esse universo de sentidos desenvolvidos por meio da ludicidade e criatividade por meio da Arte, promove a “ampliação de seus horizontes no campo da cidadania.” Destaca que esse acesso empodera os sujeitos no exercício da cidadania, criando-lhes condições necessárias para que se reconheçam como autores de sua própria história, assegurando o que orienta a Proposta Curricular para educação de Jovens e Adultos (1997), partindo das formas concretas de viver seus direitos, de maneira peculiar, respeitando as vivências, o conhecimento, a cultura, à memória, à identidade, à formação e o desenvolvimento pleno do indivíduo

Portanto, entendemos que este espaço escolar deve ser capaz de oferecer possibilidades de apreciação e de fruição artística aos alunos da EJA, a fim de que estes também tenham acesso e contato com as diferentes linguagens artísticas, possibilitando a experiência no que tange o campo das Artes em sua multiplicidade de percepções sensório-motoras, cognitivas e críticas que o contato com o ensino de arte agrega na formação desses sujeitos.

Canda (2012) salienta que outra condição existencial é que o professor de Arte oportunize aos alunos vivências a respeito da experiência estética, a qual é de fundamental importância para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra significativamente para construção de conhecimento em Arte. Com isso, as vivências no campo da arte ultrapassam o campo do fazer para o âmbito de ações críticas e reflexivas.

Com foco na cidade de Salvador, este estudo apresenta a seguir como se caracteriza o referencial curricular para a Arte e quais as percepções dos docentes sobre sua im-

portância para a rede municipal. A pesquisa foi um estudo de caso realizado na gerência regional de Itapuã, bairro de Salvador, com levantamento documental e entrevistas com cinco (5) docentes de artes, atuantes na EJA II, anos finais.

O texto está estruturado a partir de uma inicial apresentação do referencial curricular Tempos de Aprendizagem, implementado no município de Salvador para a EJA com foco na disciplina de Arte e em seguida os resultados da pesquisa, com base nas análises sobre o documento norteador das diretrizes curriculares para a EJA, conhecido como Salvador, cidade Educadora, bem como as entrevistas realizadas com os docentes de Arte desta rede municipal, acerca das suas impressões sobre o referido currículo.

A elaboração do documento intitulado “Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para educação municipal” realizado pela SMED (2007) apontam diretrizes curriculares que visam regulamentar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos da RME.

## **O REFERENCIAL CURRICULAR, TEMPOS DE APRENDIZAGEM, PARA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Para iniciar a análise desse referencial curricular no que se refere às especificidades diretrizes para a Arte, cabe fazer algumas considerações relevantes ao entendimento desse estudo, uma vez que como determina o Ministério de Educação: “[...] é importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística.” (BRASIL, 1998, p. 47). Portanto, o MEC, considera a importância do ensino da Arte em suas modalidades para a formação dos estudantes.

Pensamos que as ponderações desenvolvidas sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, de 2014, da Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES) demandam considerar a EJA como modalidade com metas do educar sob a perspectiva de superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes ou que possuem itinerância no processo educacional.

Logo, conforme preconiza Arroyo (2013), o currículo deve ser um trabalho coletivo, agregando situações atitudinais capazes de pensar os conteúdos como um importante recurso dialógico para a vida do jovem e do adulto, incluindo proposições sobre as questões de identidade e expressão cultural, sociedade, ambiente e desenvolvimento, participação e política, sexualidade, “daí a nossa obrigação como profissionais em educação, de participar da educação crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.” (BRASIL, 2008, P. 19).

Fora em 2014, no início da gestão do prefeito Antônio Calos Magalhães Neto, sob o comando da SMED, que o então Secretário de Educação, Antonio Carlos Bacelar, implementou o referencial curricular Tempos de Aprendizagem, denominado a partir de então, de EJA I e II.

A Rede Municipal de Ensino de Salvador, por meio da Resolução do CME nº 041 de 06 de dezembro de 2013, conforme a norma publicada no Diário Oficial nº 6015 do município de Salvador, no período de 11 a 14 de janeiro de 2014, revoga a Resolução do CME nº 11 de dezembro de 2007, na qual instituiu o referencial curricular do SEJA (2001), que vigorou durante o período de 6 anos.

De acordo com a publicação no Diário Oficial do município de Salvador nº 6015, nova proposta está pautada nas disposições previstas na LDB nº. 9.394/96; no Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de junho de 2000; e na Resolução CNE/CEB nº1, de 05 de julho de 2000, em que prescreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; contidas no Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 07 de abril de 2010 e na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, estabelecendo Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto ao analisar as bases legais e os referenciais curriculares basilares da proposta de 2014, dentre a disposição curricular, percebemos semelhanças e aproximações da proposta anterior Salvador, Cidade Educadora (2000), sendo acrescidas apenas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010).

Partindo desse princípio, a matrícula para a frequência das turmas da EJA deve respeitar à idade mínima de 15 anos ou mais, sendo destinada àqueles que não tiveram acesso e que possuem intermitência nos estudos no ensino fundamental e nos anos iniciais e finais na idade correspondente à escolaridade.

Destarte, o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, discorre apresentando as normativas que devem compor a EJA I, anos iniciais 1º ao 5º ano, e EJA II, correspondente aos anos finais, 6º ao 9º ano.

Desse modo, a EJA I apresenta-se no documento correspondendo aos anos iniciais (1º ao 5º ano), do Ensino Fundamental I, deve ter a duração de uma carga horária que respeite as 2.400 horas, sendo distribuídas no período de três anos formativos, conforme apresentado na tabela a seguir:

**Quadro 1** – Organização curricular de acordo com os tempos de aprendizagem

Tempo de Aprendizagem I	Deverá ter um ano de duração para que seja dada a ênfase necessária ao processo de alfabetização e letramento fundamentais para o sujeito aprendiz, proporcionando os requisitos pedagógicos que garantam o avanço para o Tempo de Aprendizagem II.
Tempo de Aprendizagem II	Corresponde ao 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>o</sup> ano devendo também promover qualitativamente o educando para o Tempo de Aprendizagem III.
Tempo de Aprendizagem III	Corresponde ao 4 <sup>o</sup> e 5 <sup>o</sup> anos e também devem proporcionar uma promoção qualitativa para EJA II, que correspondente ao ensino fundamental II anos finais que antes respondia pelo SEJA II

**Fonte:** Adaptado de Salvador (2014)

Entretanto, o foco desse estudo é um recorte do segmento EJA II, pois este segue uma grade curricular semelhante a dos anos finais do fundamental, possuindo a disciplina de Arte, objeto de análise dessa matriz.

Portanto, o segmento EJA II deve atender à carga horária de 2.000, dispõe de dois tempos de aprendizagem; tempo de aprendizagem (TAP) IV, correlato ao 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos e o TAP V. correlato ao 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano, sendo que a progressão em ambos habilita o aluno à matrícula e à frequência para o ensino médio.

As modificações que ocorrem no Segmento da EJA II tratam das disciplinas de Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável e Informática as quais saem da grade de disciplinas pertencentes ao SEJA II, passando a serem abordadas por meio de projetos e atividades interdisciplinares desenvolvidas em possíveis ações, articulando os saberes das disciplinas específicas, conforme a proposta de eixo temático.

Nesse sentido, vale ressaltar o que aponta Santos (2016, p. 43), visto que: “A mudança curricular acarretou um aumento das turmas em algumas escolas que ofertavam o EJA II e a necessidade de ampliação do quadro de professores por conta do aumento da carga horária (C.H.) das disciplinas.”

A nova proposta também modifica na EJA II a carga horária semanal de matemáti-

ca e língua portuguesa que na então SEJA II possuíam um quantitativo de 6 horas/aula, passando agora para 4 horas/aula e ciências de 3 h/a para a ter 2h/a, reverberando uma diminuição da carga horária total que passa a ser de 1600 horas. Acarretando na perda do número de aulas para cada professor das áreas relatadas.

Estas são algumas descrições normativas e estruturais desenhadas pelo referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, implementado em 2014. Porém, percebemos que estas diretrizes pedagógicas para o âmbito da Arte que incluem e direcionam a disciplina ainda não estão descritas em qualquer documento de referência da EJA que considere e reconheça o ensino de Arte no âmbito da educação de jovens e adultos.

Tais concepções curriculares estão descritas e impressas no documento de referência curricular, Tempos de Aprendizagem, para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos-EJA II, que foi elaborado pela SME de Salvador, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Organização não Governamental (ONG) Pierre Bourdieu, viabilizadas pela iniciativa dos Projetos Inovadores para Educação Básica (PICEB).

O documento dos Tempos de Aprendizagem (2014) segue certo propósito presente nas construções políticas curriculares da

RME, contando com a participação do quadro de educadores da própria RME, formadores, articuladores, coordenadores e gestores escolares, elencado logo nas primeiras páginas do documento.

Apresenta-se dividido em cinco capítulos; Introdução; A formação do Educador no EJA: Elementos para pensar a docência, Aprendizagem dos Educandos da EJA: Alguns Aspectos a Considerar, os Componentes Curriculares das Áreas e as Considerações Críticas. Nesse contexto, a introdução do documento discorre com base em teóricos que sustentam seu referencial, entre estes estão autores como Apple (1999) e Sacristan (2008) que compõem os estudos sobre currículo; Oliveira (2003) é utilizado nos estudos sobre a EJA; Santomé (1988) e Bernstein (1988). Na fundamentação sobre currículo integrado, buscamos teorias de autores como Charlot (2000), na perspectiva de saberes; Fazenda (2005) e Japiassú (2005), nos estudos sobre interdisciplinaridade. Em seguida, o mesmo discorre sobre organização curricular intitulada como Saberes, na qual esse item articula diversos

referentes. “[...] resignificação de experiências e ampliação de capacidades, considerando as especificidades evidenciadas pela grande maioria dos sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos.” (SALVADOR, 2014, p. 10). Por conseguinte, a proposta ressalta a importância das experiências na ampliação das capacidades que possibilitem considerar as especificidades que compõem os coletivos dos sujeitos curriculantes e aprendentes da EJA.

Assim, a abordagem integrada de currículo da EJA foi eleita como estratégias sintonizadas com a concepção de “aprendizagem ao longo da vida” defendida pelos fóruns contemporâneos de discussão sobre EJA, por se tratar de uma modalidade de ensino inscrita na LDB, no âmbito da diversidade e reconhecida como direito social, conquistado por meio de luta histórica (SALVADOR, 2014, p. 10).

Assim, no que se refere ao documento, à disciplina de Arte está disposta na área do conhecimento intitulada como linguagem, sendo que a matriz curricular da EJA II se apresenta diagramada em 4 áreas:

**Quadro 2** – Organização curricular

Linguagens	Composta pelas disciplinas: de Linguagem portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física
Matemática	Composta pela disciplina de Matemática
Ciências Humanas	Composta pela disciplina de História e Geografia
Ciências da Natureza	Composta pela disciplina de Ciências

**Fonte:** Adaptado de Salvador (2014).

De acordo com a proposta, integra-se a ideia em sintonizar a concepção de aprendizagem ao logo da vida, amparada pela LDB e pelos fóruns de discussão sobre a EJA, dialogando também com o reconhecimento da diversidade como um direito social. “Nessa perspectiva, entendemos a escola como instituição que tem a função social de partilhar com todos os sujeitos o legado sociocultu-

ral e científico sistematizado.” (SALVADOR, 2014, p. 9).

Na segunda seção, exalta-se a importância da formação docente para uma prática de ensino capaz de promover a aprendizagem, que perpassa desde a formação inicial à contínua, indispensáveis na promoção de um sujeito comprometido e tecnicamente hábil em sua prática pedagógica.

Contudo, esta seção é de extrema importância no que tange a educação de Jovens e Adultos, uma vez que a formação contínua do educador é um elemento chave para uma boa gerência da prática docente. Quando esta se torna alijada, abrem-se novas indagações acerca da promoção de uma educação consciente, política e libertadora.

O professor passa a ser um mediador curricular, em que os sentidos e os atos que tornam o currículo uma plena atividade de constante construção e ressignificação das leituras que envolvem o mundo passa a ser mecânico e reprodutivista.

Nesse âmbito, inclui-se na terceira seção a compreensão do que envolve a aprendizagem do sujeito da EJA, “[...] nesta abordagem compreende-se a aprendizagem do educando da EJA como resultado de múltiplas interações e da qualidade das trocas que a escola consegue proporcionar ao sujeito.” (SALVADOR, 2014, p. 12). Assim, consideramos cada elemento que constitui o alunado, em sua condição existencial, trabalho, faixa etária, a itinerância, dialoga com a essencial formação adequada do educador.

Tais elucidações propõem que os saberes possibilitem indagar a postura docente e o ensino na perspectiva promotora da *práxis*. Essa relação repensa e considera os saberes numa ideia propositiva em relacionar os conteúdos para além de uma prescri-

ção em que o sujeito é um mero receptor de ideia já prontas, em uma relação unilateral e verticalizada. Eleva-se à condição tanto de sujeitos curriculantes como aprendentes a pesquisadores constantes.

Ao longo do documento são apresentados os componentes curriculares da EJA II, eixos e objetivos, partindo de uma abordagem por saberes que aparece nas proposições da área da linguagem, com diferentes níveis de aprofundamento e abordagens, sinalizando a realização do trabalho pedagógico, apontada nos eixos e temas geradores.

Destarte, na proposta relacionada à área I, linguagem, que abarca a disciplina de Artes, inicia com a proposição de que:

O currículo concebido nesta proposta se evidencia através de uma rede de saberes e fazeres que constitui tanto o ensino quanto a aprendizagem, possibilita a troca de vivências em sala de aula, a valorização da história dos educandos e, principalmente, o contexto de realidade em que estão imersos os educadores, os educandos, a sala de aula, o conteúdo, a escola, o mundo do trabalho e a comunidade. (SALVADOR, 2014, p. 15).

A área I esta é constituída por Artes, Educação Física, informática, Língua Estrangeira, e Língua portuguesa. A fim de propor um desenvolvimento pedagógico fundamentado, as concepções norteadoras consideradas para a área se constituem em três eixos:

**Quadro 3** – Eixos temáticos

Eixo 1	Sujeito e Historicidade: Visa valorar o estímulo a criatividade, cultura em suas diversas linguagens, respeitando a sua diversidade, entendendo a escola como espaço social prepositivo no que tange as dialéticas que envolve a formação do estudante.
Eixo 2	Sujeito e Sociedade: Este eixo propõe uma ampla possibilidade de discutir as relações sociais, política e econômicas que envolvem a formação humana, entrelaçando as teias do saber de si e de mundo fundamentais para o sujeito da EJA.
Eixo 3	Mundo do Trabalho: Esse eixo apesar de estar voltado para o alcance das habilidades que envolvem o mundo do trabalho, propicia um ambiente discursivo que fomente o pensar, refletir, num âmbito dialógico ao que diz respeito aos direitos humanos e cidadanias.

**Fonte:** Adaptado de Salvador (2014).



Consideramos que são inúmeros os desafios na efetivação da Proposta, ratificando que esta possui uma abordagem curricular por saberes, requerendo dos discentes uma visão e uma formação capazes de dialogar com os pressupostos teóricos apresentados, amparados por uma formação que valora as necessidades que envolvem os estudantes da EJA, as quais estão dispostas na abordagem do documento.

Destacamos, ainda, que a consumação curricular será efetiva partindo da participação de todos os coletivos que envolvem a EJA, imbricados e implicados com o processo, conhecedores da proposta curricular, formados e comprometidos com o propósito de uma educação reflexiva, dialógica e emancipatória.

No que tange aos objetivos da disciplina Artes, elencamos os nove propostos para serem articulados aos saberes contidos no documento Tempos de Aprendizagem (2014), e os saberes destinados ao trabalho na disciplina com Arte. Desse modo, destaca-se que os objetivos preconizam: a) experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística; b) compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; c) experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais, identificá-los e interpretá-los na apreciação e contextualizá-los culturalmente; d) construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e o conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas; e) identificar, relacionar

e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo cultural e natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos; f) observar as relações entre a arte e a leitura da realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível; g) identificar, relacionar e compreender os diferentes âmbitos da arte, do trabalho e da produção dos artistas; h) identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias; i) pesquisar e saber organizar informações sobre arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.

Nesse contexto, o documento através dos objetivos propostos, referenda uma articulação entre os conceitos, habilidades e saberes que devem ser alcançados pelos estudantes na EJA II. Observa-se que o ensino de Arte na EJA, de acordo com o que está proposto no referencial curricular, Tempos de Aprendizagem (SALVADOR, 20124), deve possuir uma caráter formativo para com o sujeito que compõe essa modalidade, a fim de que ele seja capaz de atuar na formação de seus sujeitos aprendentes, no intuito de torná-lo protagonista de sua própria história. Mas como os docentes de Artes tem experienciado esse proposta?

## O CENÁRIO DA PESQUISA E AS ANÁLISES PROPOSITIVAS DOS SUJEITOS CURRICULANTES

## DE ARTE DA EJA II DA RMES ACERCA DOS TEMPOS DE APRENDIZAGEM

O Sistema Municipal de Ensino (SME) de Salvador implementou a modalidade da Educação de Jovens e Adultos a partir da Resolução nº 011 de 21 de dezembro de 2007, então aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), “que dispõe sobre a estrutura curricular, a organização pedagógica e a seguridade do direito subjetivo público obrigatório, dos jovens e adultos ao ensino fundamental” (SALVADOR, 2007, p. 1).

A elaboração do documento intitulado “Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para educação municipal” realizado pela SMED (2007) apontam diretrizes curriculares que visam regulamentar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos da RME.

É nesse contexto que a concepção de currículo utilizada para este documento entende que logo, a concepção de “[...] currículo que materializada neste documento reflete a concepção de produção do conhecimento como síntese de processos dotados de intencionalidade e frutos de interações que envolvem subjetividades, dinâmicas e historicidade” (SALVADOR, SMEC, 2007, p. 7).

Partindo desse cenário, referendamos que o estudo das políticas curriculares implementadas na RME de Salvador, especialmente no atual referencial do documento Tempos de Aprendizagem, será realizável a partir dos princípios metodológicos conferidos aos sujeitos curriculares que desenvolvem em sua prática as relações entre teoria e prática, a fim de que sejam capazes de operacionalizar e fortalecer a permanência e o sucesso do aluno da EJA no contexto escolar. Após tais descrições acerca do cenário que envolve a pesquisa, nos debruçaremos

em traçar as delimitações dos sujeitos participantes e suas caracterizações.

Essa pesquisa de campo ocorreu no município de Salvador, com os professores de Artes que atuam nas unidades escolares da Gerência Regional de Itapuã, na qual procedemos à observação de fatos e de fenômenos com a devida postura ética, no sentido de recolher os dados necessários. Assim, buscou-se compreender os mais diferentes aspectos da realidade na proposta a ser pesquisada. Como qualquer outro tipo de pesquisa, a de campo partiu do levantamento bibliográfico e das observações empíricas.

Com base nas entrevistas com cinco sujeitos que passaram por análise de conteúdo (BARDIN, 2011), chegamos aos seguintes dados sobre o nível de conhecimento sobre a proposta curricular de Artes da RMES para EJAII implementada em 2014: dos cinco docentes, três (3) relataram que conheciam a proposta curricular de Artes na RMES para a EJA II, implantada em 2014 e quatro (4) disseram que conheciam parcialmente.

Ao serem indagados sobre a participação na elaboração do documento, apenas 1 dos participantes declarou que participou da elaboração do referencial curricular destacando que o conhece em sua integralidade. Os demais entrevistados, salientam que conhecem parcialmente, acreditam que o referencial restringe-se aos Saberes da Aprendizagem, componente parcial desse currículo.

Questionamos a um dos entrevistados como ele ficou sabendo da elaboração do documento e o que o motivou a participar dessa empreitada. Ele nos salientou que houve a divulgação e um chamado através do Site SMED, para que os professores participassem desse momento. Ele ratifica que considerou importante essa participação já que até aquele presente momento atuava especificamente na EJA II.

Nesse processo, perguntamos aos outros docentes porque não participaram da elaboração do documento, obtemos respostas diversas como; “Não atuava na EJA”, “Não tenho habito de ver o site da rede”, “não tenho tempo, pois tenho uma carga horária de 60 horas”. Ademais, apenas um docente relatou que aplica planos de aula com base nos saberes em Arte, justamente o professor que participou da elaboração do documento e processo formativo, declara desenvolver um manuseio por completo do referencial. O docente assegura conseguir construir os planos metodológicos, articulando os saberes da aprendizagem, com as proposições contidas no eixo que está inserida a disciplina de Artes.

Desse modo, é possível observar que o conhecimento do documento Tempo de Aprendizagem em sua integralidade, torna-se de fundamental importância para que ações dialógicas entre o a prática docente sejam bem articuladas.

Nos questionamentos direcionados a formação: Você possui alguma formação específica para atuar no segmento da educação de Jovens e Adultos? Apenas o docente que participou dos processos de elaboração do referencial declarou ter acessado formação uma formação que discute as especificidades para atuar na modalidade da EJA. Os outros docentes dividem-se em possuir parcialmente e não ter conhecimento mais aprofundado do universo que compõe a EJA.

Evidencia-se que os docentes envolvidos nesse estudo apresentam uma lacuna formativa no que tange o contexto que envolve a educação de jovens e adultos. Compreendendo que a ampliação desse entendimento resulta em um professorado com uma ampliação conceitual pedagógica necessária para atuar nessa modalidade de ensino.

Tardif (2003) nos elucida que olhemos

o professor como um sujeito competente e ativo, dotado de saberes, que em seu desempenho, frequentemente depara-se com situações dialéticas para as quais não basta a simples aplicação dos conhecimentos curriculares ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina, porém necessita de um olhar contínuo sobre o que tange sua formação a fim de que continuamente possa estabelecer reflexões constantes sobre o currículo e sua prática pedagógica.

No intuito de compreendermos melhor o entendimento do professorado para com o documento curricular Tempo de Aprendizagem, indagamos aos docentes sobre a participação deles em alguma formação em Arte sobre a EJA II proporcionada pela RMES, articulada ao referencial aqui estudado.

Quatro docentes, dos cinco entrevistados, professores de Arte não acessaram o documento através de um processo formativo que possibilitasse uma compreensão integral sobre o referencial. Nesse contexto, evidencia-se um alijamento no entendimento do documento, dificultando, assim, os diálogos necessários no que tange a articulação entre currículo e construção dos planos metodológicos do professor.

Os professores argumentam sobre a ausência de um processo formativo que possibilite as devidas articulações entre o currículo proposto pela RMES e os contextos que envolvem a EJA II. Com isso alguns dos educadores relatam dificuldades e desmotivação na atuação nesse segmento.

Desta forma a formação do professor também deve contemplar e ratificar o conhecimento de forma crítica e reflexiva, por parte dos docentes, para que o ensino ofertado na EJA, possa ter como pressuposto a formação humana e política, ultrapassando o modelo tradicional tecnicista.

Nas respostas obtidas pelos entrevistados pudemos identificar que o desconhecimento, acerca do referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, reverbera na ausência de uma instrumentalização para a prática desses saberes. Quatro dos professores em sua maioria ratificam não ter tido o devido acesso ao material completo, complementando não ter acessado uma formação no que tange esse currículo muito menos a educação de Jovens e adultos.

Para Arroyo (2006, p. 23) o docente da EJA precisa sempre lembrar que: “[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram [...]”; logo, propiciemos uma segunda oportunidade. Entretanto, para que esse olhar seja apurado faz-se fundamental, lançar um olhar para que seja assegurado a esse sujeito curricular o acesso à formação contínua.

Nesse sentido, as dificuldades de acesso para que processo de formação contínua possa ser construído e validado na carreira docente corrobora significativamente para esse descompasso. Docentes desmotivados e insatisfeitos vêm a sua atuação na EJA II como um bico ou algo temporário com profissionais que atuam só para complementação de carga horária ou pela necessidade do sistema educativo. Para Haddad e Di Pierro (1994, p. 15)

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também

considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Logo, os autores reafirmam que essas ausências formativas asseveram o contraste de desigualdades que compõe os diversos cenários que compõe o contexto da educação. Para tal Imbernón (2009, p.18) acrescenta que “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.”

Os cinco partícipes responderam que sentem necessidade de uma formação direcionada para EJA II como também o que tange o referencial curricular. Suas justificativas estão descritas nas respostas seguintes:

Sim, para melhor fidelização dos trabalhos desenvolvidos para o público específico jovem/adulto, com uma proposta andragógica, dada a faixa etária e demandas diferenciadas do público da EJA II. (Entrevistado A).

Sim, bastante para atualizar e adequar à proposta de arte da EJA II”. (Entrevistada B).

Sim, pois os estudantes que compõe as turmas de EJA possuem uma história de negação, eles são em sua maioria adultos que precisam que a escola tenha um sentido mais amplo e uma linguagem adequada. Não é possível ministrar aulas de Arte sem um sentido que dialogue com suas expectativas de vida. Eu sinto falta de uma formação que me auxilie em estabelecer esses diálogos. (Entrevistada C).

Sim, pois a formação nos habilita a desenvolver de forma coerente e consciente sobre a educação de jovens e adultos que possuem especificidades que não foram contempladas na minha formação inicial. (Entrevistado D).

Sem dúvidas! Para melhor ser desenvolvida. (Entrevistado E).

Os relatos descritos pelos docentes de Arte, em questionário aberto, enfatizam que

a EJA II tem um público específico, que advém de uma realidade socioeconômica que não teve possibilidade de estudar ou continuar na escola em idade série própria e que necessitam de uma linguagem adequada e especializada para atuar nesse segmento. Pois estes sujeitos chegam à escola com uma demanda significativa de experiências que não devem ser subjugadas.

Desta forma, torna-se imprescindível que este professorado esteja devidamente preparado para que as atividades a ser desenvolvidas nas classes da EJA, de modo que estejam de acordo com a realidade social e cultural desses alunos, de forma contextualizada e discutida na construção de aprendizagens significativas, prazerosas e adaptada às especificidades dessa modalidade.

Nesse pressuposto os docentes apontam que nesse segmento, encontram os mais variados níveis de aprendizagem, desafiando-os na construção dos planos formativos de maneira a adaptá-los a tal diversidade.

Portanto, os docentes refletem, percebem e salientam que este é um desafio que pode ser vencido, partindo de que a partir de uma formação adequada, se estabelecem as condições de compreender o estágio em que cada um se encontra, as lacunas formativas, detectando, assim, as intervenções necessárias para vencer tais desafios.

No contexto das perguntas abertas nos debruçamos em também compreender o que o professorado de Artes dessa rede de ensino, que atua na EJA II, compreende sobre o diálogo entre o referencial na promoção da uma aprendizagem em Arte para o estudante que atue numa perspectiva de ação reflexiva e libertadora. As respostas descritas demonstram por parte dos entrevistados o que é ser professor da EJA II é:

Emancipar indivíduos aliados do processo de escolarização se torna um desafio angus-

tante e inquietante, mas sem a devida instrumentalização para atuar nessa modalidade não sabemos se trilhamos no caminho certo. (Entrevistado A).

Por se tratar de uma modalidade educacional diferenciada, por isso demanda ações pedagógicas diferentes, nem sempre sabemos como desenvolver essas ações. (Entrevistado B).

Acredito no fato que nunca estamos prontos, nesse contexto torna essencial e extremamente importante, momentos de estudo sobre o ensino da EJA e suas especificidades, para que possamos atuar numa educação que liberte e não aprisione mais ainda esses alunos. (Entrevistado C).

Se não educarmos para uma tomada de consciência não iremos libertar os alunos par uma vida social emancipada. Precisamos conhecer o documento para saber se ele tem essas diretrizes. Os saberes da Aprendizagem não nos dá essa visão. (Entrevistado D).

Preciso conhecer o documento por completo. (Entrevistado E).

Com base nestas respostas evidenciamos que, a totalidade dos entrevistados, ratificam a necessidade de formação específica para modalidade, trazendo à tona a caracterização das especificidades dessa modalidade de uma educação de cunho reparador, equalizador e qualificador para EJA II.

Os educadores destacam que outro fator desafiador é a desvalorização da Arte no currículo escolar e no contexto escolar. Para os entrevistados, muitos gestores escolares, segundo as palavras de uma das entrevistadas não dão “[...] importância à devida importância a Arte. Nos falta material, acompanhamento pedagógico coerente, respeito pela nossa área de atuação e pelo aluno da EJA. Sinto que nossa disciplina fica sempre em último plano”. Outra destaca que “Coordenadores e Gestores também devem estar envolvidos no processo formativo”.

Portanto evidenciamos que a falta formação específica para atuar na EJA, atinge não os professores que atuam em áreas específicas, mas coordenadores Gestores, bem como a comunidade escolar como um todo.

Para Macedo (2014), todos os sujeitos que compõem esse espaço estão imbricados no processo educativo, são atores que responsáveis nos atos de currículo. De acordo com o autor isso ocorre porque a escola não foi pensada para a EJA, e seu público; há, portanto, uma necessidade veemente de adequação da escola para o público ao qual foi criada.

Por conseguinte, os educadores refletem que construir um planejamento diferenciado é um grande desafio do docente dessa modalidade, em virtude da dificuldade apresentada, em utilizar as experiências socioculturais dos educandos e em articular esses conceitos com os saberes da aprendizagem. Assim, em face disto, ocorre o choque com a cultura escolar onde discente sente-se deslocado, com dificuldade em dialogar com sua linguagem específica e em articular valores atitudinais que são valorizadas pela escola.

No que tange a indagação no campo do entendimento do material de referencial curricular dos Tempos de aprendizagem e saberes pedagógicos em Arte, nas perguntas: Como você ficou sabendo da proposta curricular da EJA II, implementada em 2014?; Como foi a sua receptividade ao conhecer a proposta dos tempos formativos?; A escola recebeu algum material de orientação didática pela SMED para trabalhar a nova proposta? Quando? Esse material foi utilizado por você? Apenas o professor que participou da construção conhece esse processo, porém no que diz respeito à implementação nas Escolas, destaca que o processo foi alijado. De acordo com os partícipes

os coordenadores se quer sabem explicar sobre o documento, manuseio e aplicação do mesmo.

Em face dos relatos dos docentes foi possível atender ao objetivo da nossa proposta pautada em diagnosticar: Qual o entendimento dos professores de Arte da EJA II sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem, bem como a articulação desse documento numa prática adequada nas classes da EJA II da RMES.

Ao indagarmos sobre os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas classes da EJA, pudemos identificar que os mesmos estariam relacionados a três ordens: a primeira: desconhecimento acerca do referencial curricular Tempos de Aprendizagem; a segunda: falta de entendimento do documento em sua integralidade de modo que operem na articulação do mesmo; a terceira: se relaciona com a dificuldade em planejar levando em consideração à realidade social e diversidade geracional dos sujeitos da EJA, pois pela própria especificidade de indivíduos jovens e adultos, que provêm muitas vezes os sustentos da família vem direto do trabalho para a escola. Considera-se que o cansaço do dia de labor exige um planejamento ativo, necessitando de recursos para viabilização de uma aula dinâmica e diferenciada.

Deste modo, referenda-se a necessidade da RMES oferecer a estes professores um ambiente e condições favoráveis à aprendizagem significativa a fim de que a prática docente ocorra no reconhecimento da EJA II como grupo homogêneo, entretanto, respaldados pela heterogeneidade, possibilidades e potencialidades.

Para tanto, pensar na Educação de Jovens e Adultos é compreender que a aprendizagem acontece de forma contínua, ao longo da vida, partindo da realidade social,

cultural e econômica dos sujeitos que integram essa modalidade, criando um sistema de ensino que valorize as especificidades da EJA para ofertar uma educação coerente às pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular.

Desse modo, os sujeitos curriculantes que são atores principais nesse processo formativo devem estar devidamente imbricados nessa formação contínua, a fim de que os processos educativos que demandam os estudantes jovens e adultos possam ser viabilizados seguindo a coerência quanto às especificidades presentes na diversidade que os compõe.

Todavia, a formação docente da EJA requer uma atenção especial, visto que as competências exigidas no cumprimento das atividades da docência para essa modalidade de ensino requerem um acesso a uma demanda de “saberes” variados para lidar com as situações diversificadas da profissão. Nasce assim, o nosso próximo eixo de análise, a formação docente e os saberes que compõem o exercício da profissão.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Consideramos que a Educação de Jovens e Adultos tem sido tema de discussões em estudos relacionados ao currículo e educação, de modo geral. Destaca-se que ao longo das últimas décadas, as políticas curriculares vêm resguardar os direitos dos homens e mulheres jovens e adultos.

Entretanto, o público da EJA, ao mesmo tempo em que se torna alvo de debates favoráveis no que diz respeito à equidade nos deveres e direitos políticos, educacionais e sociais, ainda apresenta-se de modo insuficiente no que tange a garantia do direito, ainda sendo marginalizada em sua trajetória.

Deste modo, o currículo atua com o papel importante, na prerrogativa de agregar

os valores necessários para uma vida com práticas curriculares que visem formar esses estudantes para um protagonismo, reconhecendo e valorando as múltiplas identidades que os compõe enquanto sujeitos.

Diante desses princípios provocativos que se consubstanciaram por meio desta pesquisa, chegamos há alguma ponderações, visto que o conhecimento aqui emerge e inquietações oriundas de sujeitos que se encontram em constante estado de construção, sendo estes inacabados. A realidade aqui expressada é provisória, porém construída a partir de experiências significativas revelando projeções e rupturas para o modo operante no que tange desde a compreensão das práticas curriculares que envolvem os sujeitos curriculantes que atuam na EJA na RMES. Todavia, salientamos que ainda percebemos que as propostas implementadas não movimentam novas possibilidades da garantia ao acesso e permanência dos educandos da EJA à escola.

Tais considerações emergem da necessidade em atuar no modo em operar as políticas implementadas, visto que as mesmas ainda não estão acessíveis a todos os sujeitos que compõe o espaço escolar, pois ao consideramos que Macedo (2011) assevera que os atos curriculares estão constituídos na multiplicidade dessas vozes que constituem esse espaço educativo.

Nesse sentido, buscamos descrever a estrutura e demandas pedagógicas emanadas no referencial curricular Tempos de Aprendizagem. Assim, tecemos as reflexões a partir de documentos orientadores do referencial.

Ao traçarmos os caminhos reflexivos que retratam os entrelaces do ensino da Arte na EJA, bem como as políticas curriculares que constituem tais categorias aqui analisadas, consideramos ratificar e sobrevelar a importância do ensino da Arte na educação,

destacando essa relevância na Educação de Jovens e Adultos.

Destarte, evidenciamos que as ações dialógicas formativas sobre o campo teórico aqui estudado; o currículo, a EJA e a Arte, faz-se de suma importância para o fortalecimento dos atos de currículos uma ação-reflexão-ação, com a finalidade de promover um movimento contínuo de autorreconhecimento dos docentes e de suas vozes como autores dos documentos curriculares.

Assim, este estudo buscou incluir e evidenciar as vozes dos sujeitos curriculantes através das reflexões colhidas via entrevistas acerca do entendimento desses docentes de Arte da EJA da RMES sobre o referencial curricular, Tempos de Aprendizagem.

Partindo desse entendimento, evidencia-se com essa pesquisa que a formação para os docentes da EJA, deve ser requisito fundamental para que esses professores possam estar num constante processo de aproximação entre currículo, de modo que o acesso a esse conhecimento possa promover a compreensão e o diálogo necessários entre a política curricular e a prática pedagógica. Bem como a interação dos mesmos com a proposta se faz necessária, desde a sua concepção.

Embora a RMES seja promotora de ações formativas, no que tange a formação continuada para os/as professores/as de Arte, ainda apresenta-se de forma insuficiente às especificidades do professorado que compõem o cenário da EJA. Vale salientar que mesmo que os professores sintam-se distanciados do referencial curricular, são produtores de práticas e atos curriculares que buscam aproximar a realidade do aluno.

Por conseguinte, ressaltamos que a formação aproxima as práticas curriculares das concepções teóricas de educação de jovens e adultos pautada na politização do su-

jeito, de ações educativas que levam os sujeitos envolvidos no processo educativo no movimento de ação-reflexão, fortalecendo e empoderando educadores e educandos.

Portanto, ao findar esse estudo, recomendamos que as práticas curriculares devam estar fortalecidas através da formação contínua para os docentes da EJA. Assim, será possível articular as múltiplas vozes e saberes da experiência do docente. A escuta desse educador através do ato formativo, propicia a construção de sentidos, significados por meio da interação enquanto espaço de partilha de experiências curriculares e saberes docentes.

Finalizamos parafraseando Freire (1991, p. 143): “saio como quem fica”, desse modo, saímos com a compreensão da incompletude humana, com o desejo de ficar neste campo desse estudo, pois, este trabalho produz algumas respostas bem como tantas outras interrogações que ainda ficaram, despertando as inquietudes oriundas de pesquisadores que desejam empreitar investigações posteriores.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_, BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania, quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Os educandos e educadores: seus direitos e seus currículos**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Orgs. *Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: MEC, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, POR: Edições 70, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartociclos: temas transversais**. Brasília, DF:



SEF – Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: currículo conhecimento e cultura.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008c.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: Currículo e desenvolvimento Humano.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica, 2008d.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília, DF: SEF – Secretaria da Educação Básica: Diretoria de concepções e orientações Curriculares para Educação Básica. 2008e.

\_\_\_\_\_. **Referências para formação de professores.** Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação para jovens e adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental.** São Paulo: Ação Educativa, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros em ação: alfabetização/ensino fundamental – 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries.** Brasília, DF: Secretaria do Ensino Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1995.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos.** Brasília, DF: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental. I Proposta Curricular para o Segundo Segmento.** São Paulo/Brasília, Ação Educativa/MEC. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional: Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/1996.**

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Fundamental.** Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino Médio.** SEF. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p.

\_\_\_\_\_. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos – COEJA. **Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos.** Vol. 3. Arte. MEC/SEF, 2002. 132p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.** Lei nº9.394/95, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Parecer nº 11 e Resolução nº 1/2000.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular para o 2º segmento de EJA.** Brasília, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

CANDA, Cilene Nascimento. Conscientização e ludicidade na educação de jovens e adultos: revendo caminhos teóricometodológicos. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 10-24, jan./jun. 2012.

CARBONELL, Sonia. **Educação estética na EJA.** São Pulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de**

- professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara. Construção coletiva: as contribuições à educação de jovens e adultos. In: DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos:** um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2005.
- FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do sistema de alfabetização Paulo Freire: “um ovo de colombo”. In: **Linhas críticas**. Brasília, DF, v.18, n. 37. SET./DEZ, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In:
- BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GOHN, Maria da Glória (Org). **Educação não formal no campo das Artes**. São Paulo: Cortez, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professor:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.
- MACEDO, Roberto S. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2010.
- \_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em Ato?** Ilhéus, BA: Editos, 2011.
- MONTEIRO, Aínda Maria; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFAB, 2016.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: movimentos pela consolidação de direitos. **Reveja: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, v. 1, p. 68-84, ago. 2015.
- READ, Herbert. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fonte, 2016.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. 2004. Disponível em: <[www.portaldomec.gov.br](http://www.portaldomec.gov.br)>. Acessado em: 22 de jul. de 2004.
- \_\_\_\_\_. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Secretaria de Ensino Fundamental Ação educativa, 1997.
- SALVADOR. **Diretrizes pedagógicas**. Salvador: SMED, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Educação:** dever de todos - linhas de ação. Quadriênio 2001-2004. Documento Preliminar. Salvador: SMED, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos:** convênio nº 94.302/2000. MEC/FNDE/PMS. Salvador: SMEC, 2000a.
- \_\_\_\_\_. **Escola, arte e alegria**. Documento Preliminar. Salvador: SMED, 2000b.
- \_\_\_\_\_. **PCN da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: SMED, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Marcos de aprendizagem:** PEB I e PEB II. Salvador: SMED, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Marcos de aprendizagem de artes**. Salvador: SMED, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Salvador cidade educadora**. Salvador: SMED, 2001c.
- SALVADOR. **Documento de referência curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: 2014.
- SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Educação:** dever de todos - linhas de ação.

O referencial curricular “tempos de aprendizagem” sob o olhar dos docentes de arte da Rede Municipal de Ensino de Salvador-Bahia, GRE de Itapoã

Quadriênio 2001-2004. Documento Preliminar. Salvador: Fev. 2001.

\_\_\_\_. *Educação de jovens e adultos*: Convênio nº 94.302/2000. MEC/FNDE/PMS. Salvador: Gabinete da SMEC, 19 de outubro, 2000a.

\_\_\_\_. *Plano de trabalho - detalhamento*: formação continuada de professores - EJA. Salvador: 2000c.

\_\_\_\_. *Diretrizes pedagógicas*. Salvador: fev.2004a.

\_\_\_\_. *Plano estratégico*. Regional Orla. Salvador: 2004b.

\_\_\_\_. *Plano de ação*. Regional Orla. Salvador: 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: Por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1999.

*Recebido em: 22/07/2020*

*Aprovado em: 22/08/2020*