

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZÁRIO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: ARTE E ESTÉTICAS INCLUSIVAS**

**BAURU
2019**

ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZÁRIO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: ARTE E ESTÉTICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre junto à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Profa. Dra. Eliana Marques Zanata.

BAURU

2019

C425a	Cezário, Andreza Patricia Balbino Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos: Arte e Estéticas Inclusivas / Andreza Patricia Balbino Cezário. -- Bauru, 2019 156 p. : il., tabs., fotos + 1 CD-ROM Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Eliana Marques Zanata 1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação Especial. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Educação Inclusiva. 5. Arte. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZÁRIO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 15 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 09:30 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES do(a) Depto. de Educação / UNESP/Bauru, Profa. Dra. JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZÁRIO, intitulada "**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ARTE E ESTÉTICAS INCLUSIVAS**" E PRODUTO EDUCACIONAL "**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS INCLUSIVAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ARTE NA EJA**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES

Profa. Dra. JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS

(Video Conferência)

Aos educadores pelo compromisso em vencer os desafios e contribuir com o processo educativo. E em especial à professora Eliana Marques Zanata pelo apoio incondicional.

Ao educando jovem, adulto e idoso que, não deixa de sonhar e valorizar a educação como um ato de concretização da vida cidadã, dedico esta dissertação, que representa a conquista de uma etapa importante na minha vida profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em plena gratidão e confiança.

O trilhar de um caminho nasceu das inquietações pedagógicas sobre o atendimento aos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos - EJA. A concretização foi possível pela busca às respostas, a retomada de caminhos incertos e a oportunidade de compartilhar este percurso com muitas pessoas.

Aos alunos Público-Alvo da Educação Especial da EJA, às educadoras e à equipe de apoio do Polo Educacional II.

Ao esposo João Alexsandro Cezário, que de forma muito especial esteve a meu lado. Sempre atencioso e paciente, concedeu-me força e incentivo.

À minha querida filha Amanda Gabrielli, que me transformou com a sua chegada e seu imenso amor. Delicada e atenciosa, encorajou-me nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Jair Balbino e Isaltina Balbino, pelos conselhos e pela disposição em cooperar nessa longa caminhada. Exemplos de vida, de pais e de amor incondicional.

Ao meu irmão Alexandre Marcos Balbino, meus sobrinhos Mariana Cezário e Alexandre Filho e demais familiares, pelo carinho, atenção e cuidado para que tudo pudesse ser concluído com êxito.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Eliana Marques Zanata, que me concedeu a oportunidade de partilhar momentos de sua companhia, na compreensão da pesquisa, no aprimorar da minha prática profissional e crescimento pessoal, a quem estimo e externo minha gratidão.

À minha amiga Andréia Alexandre da Silva Duarte, que desde o primeiro encontro abriu as portas de sua amizade e partilhamos juntas longos caminhos em busca de novos conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Antônio Francisco Marques e à Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Peres Campos, por fazerem parte da banca de Qualificação e pelas orientações que foram relevantes para a melhoria dos estudos.

À Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira e Profa. Dra. Denise Fernandes de Mello, que se dispuseram a compartilhar seus saberes, pela paciência e ricas reflexões que me proporcionaram novos horizontes e novas perspectivas.

Às amigas e apoiadoras Maria Laura Della Costa, Josilaine Malmonge, Thais Adrienne Silva Cunha, Aletéia Bergamin, Ana Silva Frezzato, pois estiveram presentes e contribuíram em momentos quando na ausência de caminhos ajudaram-me a enfrentar os desafios.

À querida amiga Elizabeth Zacarias de Oliveira, que me ofereceu seu companheirismo e suas lindas mensagens de apoio, sempre atenta às minhas incertezas, ouvindo-me e dando forças.

Ao musicista Natã Silva Frezzato, que se dispôs a realizar os encontros musicais.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial a direção e coordenação da escola de EJA, Andréa Cristina Soares Juarez, Maria Aparecida Couto, Mara Lúcia Brasil Reis, Shirley Alves Cossy, e as educadoras Cristiane Aparecida Maciel, Marlene Rodrigues e Andréa Angelina Ceramitaro, pelas contribuições sobre o trilhar educativo da EJA.

À querida diretora, profa. Dra. Poliana da Silva Almeida Santos Camargo, sempre atenciosa, pela compreensão às minhas ausências e pelo encorajamento.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular - GEPEP, pela riqueza dos encontros formativos direcionados à fundamentação e prática de ensino libertadora da EJA.

À amiga e professora Ana Luiza Pessin, que esteve com meus alunos nos dias da minha dispensa e realizações das atividades acadêmicas, pela estimada colaboração.

À Karina Nomidone de Senna e a toda equipe do LADEPPE, pela primorosa contribuição na finalização e arte do produto educacional.

Aos amigos do mestrado, que estiveram me incentivando para que os momentos de angústia fossem vencidos pelo encorajamento.

A todos os profissionais da Pós-Graduação Docência para Educação Básica pela dedicação e pontuais esclarecimentos.

Ao Museu Lasar Segall, ao Projeto Cândido Portinari, à Dra. Luciana Freire Rangel representante da Tarsila do Amaral, pela atenção à minha solicitação e à resposta positiva sobre o direito de uso de imagem das obras de arte, colaborando para o incentivo e valorização da Arte, Educação e Cultura.

Enfim, aos professores que, assim como eu, defendem a importância do compromisso com uma educação emancipatória, de transformação social e a todas as pessoas que de forma direta ou indireta estiveram me auxiliando, apresento os meus sinceros agradecimentos pela construtiva cooperação.

“Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto” (PAULO FREIRE, 2001, p.158).

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta avanços legais considerando a população que não possui instrução escolar ou não conseguiu concluí-la e o aluno com deficiência. Porém a EJA demanda, ainda, de diretrizes específicas devido à ausência na articulação dos documentos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A EJA requer uma formação escolar para efetivar a participação, a interação na prática da vida social e o ensino de Arte possibilita a aproximação com a cultura, com os saberes e manifestações artísticas. Como referencial, os estudos históricos, teórico-metodológicos de Paulo Freire com base nos fundamentos da educação emancipatória que defende a ação dialógica que favorece o desenvolvimento da consciência crítica. E sobre o ensino de Arte as propostas de Territórios da Arte e Cultura e as concepções da Arte como área de conhecimento. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é compreender as vivências dos alunos com deficiência na EJA, especificamente no AEE considerando o ensino de Arte e aplicar oficinas que se relacionam aos aspectos cognitivos e psicomotores no trabalho com as diferentes linguagens artísticas e processos de reflexão. E como objetivos específicos: a) analisar as demandas de EJA e Educação Especial voltadas para o ensino de Arte e como se entrelaçam; b) analisar como o professor especialista do AEE na EJA compreende o ensino de Arte; c) propor a elaboração de um álbum seriado com adaptações curriculares. A metodologia de abordagem qualitativa, pesquisa intervenção, foi realizada em um Polo Educacional para EJA, que faz parte de uma escola de Educação de Jovens e Adultos em um município do interior do estado de São Paulo. Participaram 15 (quinze) alunos com deficiência, cuja idade variou entre 17 (dezessete) e 75 (setenta e cinco) anos e uma professora da educação especial. Foram realizadas quatro oficinas de Arte, com adaptações curriculares, na sala de Recursos Multifuncionais, espaço destinado ao AEE, no período de quatro meses. Os dados foram coletados e organizados nas seguintes categorias: observações das vivências do AEE, questionário para a professora especialista, registros descritivos e fotográficos. Após leitura minuciosa os dados foram organizados em quadros para análise descritiva, os quais ofereceram subsídios para as intervenções propostas nas oficinas de Arte realizadas no espaço do AEE. A análise foi centrada nas práticas pedagógicas dos conteúdos da Arte realizadas no AEE e os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de ampliar as discussões sobre as particularidades do AEE na EJA, e também, que as práticas do ensino de Arte realizadas apresentavam lacunas. Observamos a predominância da confecção artística. É essencial ressignificar às práticas pedagógicas para os conhecimentos sobre a Arte e cultura. Com relação as pesquisas sobre esse viés demonstraram reduzido número de publicações, reforça-se o olhar e as reflexões sobre a efetivação dos direitos educacionais dos alunos jovens e adultos com deficiência. Esse trabalho defende a articulação entre os professores da sala regular e ensino especial como mobilizadora da ação educativa inclusiva na EJA. O produto educacional em forma de um álbum seriado, está disponibilizado on-line com oficinas inclusivas de Arte e jogos pedagógicos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Arte.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) presents legal advances considering the population that does not have school education or could not complete it and the student with a disability. However, the EJA also demands specific guidelines due to the lack of articulation of documents for the Specialized Educational Assistance (AEE). The EJA requires a school education to effect participation, interaction in the practice of social life and the teaching of art makes possible the approximation with culture, with the knowledge and artistic manifestations. As a reference, Paulo Freire's historical, theoretical-methodological studies based on the foundations of emancipatory education that defend the dialogic action that favors the development of critical consciousness. And on the teaching of Art the proposals of Territories of Art and Culture and the conceptions of Art as an area of knowledge. In this sense, the objective of this study is to understand the experiences of students with disabilities in the EJA, specifically in the ESA considering the teaching of Art and to propose curricular adaptations when necessary. Its specific objectives were: a) to discuss ESA proposals and how students with disabilities were served in their educational needs; b) explain the articulation of ESA and common teaching; c) propose art workshops; d) elaboration of a serial album with curricular adaptations for the workshops. The methodology of qualitative approach, intervention research, was carried out in an Educational Pole for EJA, which is part of a School of Youth and Adult Education in a municipality in the interior of the state of São Paulo. Fifteen (15) students with disabilities ranged in age from 17 (seventeen) to 75 (seventy-five) years and a special education teacher. There were four Art workshops, with curricular adaptations, in the Multifunctional Resources room, space for the EEA, in the period of four months. The data were collected and organized into the following categories: observations of the ESA experiences, questionnaire for the specialist teacher, descriptive and photographic records. After a thorough reading, the data were organized into descriptive tables, which provided subsidies for the interventions proposed in the Art workshops held in the ESA space. The analysis focused on the pedagogical practices of the contents of Art carried out in the ESA and the results of the research pointed to the need to broaden the discussions about the particularities of the ESA in the EJA and also that the art teaching practices carried out presented gaps. We observe the predominance of artistic confection. It is essential to re-assign pedagogical practices to knowledge about art and culture. With regard to the research on this bias, they have shown a reduced number of publications, reinforcing the look and reflections on the effectiveness of the educational rights of young students and adults with disabilities. This work defends the articulation between the teachers of the regular classroom and special education as a mobilizer of the inclusive educational action in the EJA. The educational product in the form of a serial album, is available online with comprehensive Art workshops and educational games.

Keywords: Youth and Adult Education. Special education. Specialized Educational Assistance. Inclusive education. Art.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – Marcos Históricos e Legais na EJA – após 1960

QUADRO 2 – Artigos que abordam o ensino de Arte na EJA

QUADRO 3 – Artigos encontrados que abordam a educação inclusiva na EJA

QUADRO 4 – Constituição dos Sujeitos

QUADRO 5 - Estrutura da Escola de EJA - 2018

QUADRO 6 - Questionário indicativo

QUADRO 7 - Roteiro de observações

QUADRO 8 – Oficinas

QUADRO 9 – Jogos Pedagógicos

QUADRO 10 - Estrutura do AEE

QUADRO 11 – Documentação do AEE

QUADRO 12 – Adaptações Curriculares

FIGURA 1 – GRÁFICO – Modalidade da EJA

FIGURA 2 - GRÁFICO – Educação Especial

FIGURA 3 – Polo Educacional de Adultos

FIGURA 4 – Sala de Recursos Multifuncionais

FIGURA 5 – Álbum Seriado no AEE

FIGURA 6 - Adaptações Curriculares na SEM

FIGURA 7 - Organização do Álbum Seriado

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEII	Escola Municipal de Educação Infantil Integral
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos/das Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MNEA	Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODESP	Companhia de processamento de dados do Estado de São Paulo
SEBES	Secretaria do Bem-Estar Social
SECADI	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TALE	Termo de Assentimento de Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UE	Unidade de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS

INTRODUÇÃO.....	17
1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	23
1.1 Breve Histórico da EJA	23
1.2. EJA e a inclusão escolar da pessoa com deficiência	33
2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA	39
2.1. (Re)flexão sobre o Atendimento Educacional Especializado na EJA	39
2.2. A atuação docente e práticas inclusivas	44
2.3. A perspectiva das Adaptações Curriculares.....	47
3. ARTE NA EJA, PRÁTICAS INCLUSIVAS	57
3.1. Fundamentos do ensino de Arte	57
3.2. Superar a prática da Infantilização na EJA e nas aulas de Arte.....	60
3.3. Mediação e proposições do ensino de Arte	69
4. MÉTODO.....	73
4.1. A abordagem da pesquisa.....	73
4.2. Procedimentos éticos	73
4.3. Seleção e caracterização dos participantes.....	74
4.4. O contexto da pesquisa.....	76
4.5. Procedimentos de coleta de dados.....	84
4.6. Procedimentos de análise	85
5. DESENHO DO PRODUTO	88
5.1. Introdução	88
5.2. Local	89
5.3. Participantes	89
5.4. Objetivos do produto	90
5.5. Metodologia	90
5.6. Delineamento	91
5.7. Expectativas de aprendizagem	93
5.8. Oficinas de Arte	94
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	99
6.1. Etapa 1. O olhar do educador para o ensino de Arte.....	99
6.2. Etapa 2. Como configura-se o espaço do AEE na EJA	102

6.3. Etapa 3. Arte, cultura e inclusão na EJA	110
---	-----

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
-------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS

ANEXOS

APÊNDICES

PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao concluir o ensino fundamental anos finais, iniciei os estudos no Ensino Médio com formação docente, cursando o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Logo nos primeiros dias, já tinha a convicção de que estava realizando o curso dos meus sonhos. O propósito de contribuir com a educação escolar dos alunos, os preceitos da educação como alicerce de formação, juntamente com os valores éticos e de respeito com todos, encantavam-me. Cresci num lar simples. Meus pais sempre primaram pela valorização e respeito no ambiente onde estivéssemos e a importância da educação escolar em nossas vidas para que contribuíssemos com a melhoria do nosso entorno.

Posterior à conclusão do Ensino Médio no CEFAM, no ano seguinte, iniciei a graduação no curso de Educação Artística habilitação em Artes Plásticas, pela UNESP de Bauru. Neste mesmo ano, assumia o concurso público municipal na SEBES – Secretaria Municipal do Bem-Estar Social - em 1996. A experiência profissional do trabalho com a educação infantil, no setor de creches vem daí. Esse período compreende 5 anos de atuação, conhecimento e aprendizagem no início de minha carreira profissional.

Após esse período, comecei a lecionar na EJA, ao assumir o concurso público de uma escola de EJA em 2001. Tratava-se de uma atividade educativa totalmente desconhecida, pois na minha formação acadêmica havia predominância dos conhecimentos voltados para a pré-escola e do ensino fundamental anos iniciais para crianças em idade regular. Nesse sentido, as práticas pedagógicas apresentaram-se como um desafio, pois havia ausência de materiais adequados para a clientela. Assim, buscava, com a parceria de outras professoras, a elaboração de atividades para trabalhar em sala de aula. Mesmo diante de todas essas inquietações, estava diante de uma realidade com a qual identificava, tinha empatia e o compromisso de propor uma educação que pudesse contribuir de forma significativa com os alunos, protagonistas da sua própria aprendizagem.

Em 2004, época do nascimento de minha filha, um presente essencial na minha vida, acabei por aprimorar ainda mais a carreira de docente. Neste mesmo ano assumi como PEB- II de Arte na Educação do Estado de São Paulo. Tiveram início, então, minhas práticas de ensino de Arte fundamentadas na Proposta Curricular e, assim

como no CEJA, busquei aprimorar práticas pedagógicas que pudessem efetivar a aprendizagem da diversidade de alunos na sala de aula.

Os mais de dezessete anos na EJA, nos últimos anos com aumento significativo de alunos com deficiência, principalmente de adultos e idosos, exigiram um repensar de minha atuação, pois é legítimo o direito de todos à educação. Os desafios foram e são os mais diversos possíveis, principalmente quanto as questões relacionadas com o pedagógico. Daí abraçar a oportunidade de formação acadêmica no Mestrado Docência para Educação Básica como aprofundamento nos estudos e na pesquisa, devido ao compromisso com a atuação de pesquisadora/professora, sendo fundamental para redirecionar o ato educativo, assim como o crescimento profissional e pessoal.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve ser repensada levando-se em consideração as metodologias específicas de ensino de acordo com as áreas de conhecimento. A presente pesquisa está fundamentada no viés do ensino de Arte e nas ações educativas direcionadas aos alunos com deficiência na EJA, pretende democratizar o acesso aos bens artísticos/culturais. Visto que, as aulas de Arte contribuem para a aprendizagem de interpretação da cultura, favorecendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas, da autonomia para gerir sua própria vida, participação social e trabalho.

Nos deparamos com abordagens pedagógicas, nas quais as propostas de Arte, na EJA, permanecem vinculadas aos aspectos decorativos, datas comemorativas e ausência de trabalho pedagógico sistematizado e que possa contribuir para os processos de aquisição da leitura, da escrita e formação cultural e assim, produzir conhecimentos para melhoria das relações do indivíduo e o meio social.

Na concepção de Ferrari (2012), nas aulas de Arte, o professor deve assumir-se como conhecedor/propositor dos encontros culturais, visando à formação da identidade cultural, contribuindo para desenvolver a percepção estética, imaginadora e crítica. Nesse sentido, seria a abordagem metodológica aplicada na EJA, a compreensão das práticas de ensino para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na EJA, considerando o ensino de Arte. O aporte teórico para os estudos dos conteúdos curriculares de ensino da Arte constitui um processo educativo que se desenvolve no encontro com os conhecimentos artísticos, a percepção estética, as produções e vivências culturais (BARBOSA, 1991; HERNÁNDEZ, 2000; MARTINS e PICOSQUE, 2008; FERRARI, 2012).

Para Fusari (1993), a Arte no contexto da educação escolar implica assumir posicionamento metodológico, pois a Arte contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento estético e crítico do aluno, articulando as dimensões: conhecimento histórico, processos expressivos e suas representações visuais, sonoras, arquitetônicas, cênicas, audiovisuais, verbais, a interpretação da realidade, na correlação entre o indivíduo e o espaço social.

Em se tratando especificamente da cultura como instrumento de formação, o Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM) afirma que é por meio

da “mediação cultural que o indivíduo percebe, compreende o mundo e sua própria identidade” (DESVALLÉES, 2013, p. 52).

Este olhar para as vivências dos alunos da EJA no AEE, tendo como enfoque o ensino de Arte, permitiram compreender como ocorrem as estratégias metodológicas e as adaptações curriculares, as questões sobre a atuação docente, visando favorecer a operacionalização das ações inclusivas. A escola busca adequar-se às recomendações da sociedade inclusiva em defesa das garantias de igualdade de direitos educacionais a todos, estabelecidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996).

De acordo com Mendes (2006), a perspectiva da educação inclusiva se fundamenta no movimento de ordem mundial, visando o cumprimento das ações política, cultural, social e pedagógicas em defesa dos direitos de todos. De modo que a escola, como um espaço acolhedor deve promover mecanismos para favorecer a aprendizagem e a participação de todos.

Para Carvalho (2000), a educação escolar desempenha importante função social ao propor práticas inclusivas para transpor barreiras em favor de uma educação escolar para todos, ao assumir as relações de interações sociais estabelecidas pelo diálogo e ações de vivências democráticas. O sentido inclusivo escolar requer conhecer para planejar as intervenções e apoiar o aprendizado diante das análises das dificuldades apresentadas pelo aluno (CARVALHO, 2007, p.15).

Segundo Denari (2011), o processo de inclusão escolar se fundamenta na verdadeira identidade construída por meio da convivência com todos a partir das experiências coletivas.

No mesmo sentido, Carvalho (1999) defende a escola inclusiva pelos seus pressupostos: os direitos respeitados e protegidos. E considera, ainda, que “as modificações necessárias devem abranger atitudes, perspectivas, organização e ações de operacionalização do trabalho educacional”. Assim, a escola inclusiva trabalha na formação do aluno autônomo e que possa interagir nos diferentes espaços sociais e culturais. Nesse sentido, o educador deve propor práticas de ensino com o objetivo de tornar possível e acessível o contato com a cultura.

Para tanto, a escola deve garantir aos alunos com deficiência condições de inclusão educacional, com serviços de apoio para atender o público-alvo da Educação

Especial, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), de acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2009, dispõe sobre a Educação Especial, determinando que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida e estabelece as garantias dos serviços de apoio especializado sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógica organizados institucionalmente e continuamente, de forma a complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais e com altas habilidades/superdotação. E ainda considera que o AEE deve integrar a proposta pedagógica escolar, para garantir o acesso e participação de todos, em atendimento às necessidades específicas do PAEE (BRASIL, 2013).

Diante de tal realidade, nos últimos anos, destaca-se o aumento significativo de estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular. Os dados do Censo Escolar, conforme divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), no período de 2015 a 2018, apresentaram o crescimento do número de matrículas iniciais de alunos com deficiência na EJA, no Ensino Fundamental. Em 2015, os dados do Censo Escolar apresentaram 53.399 matrículas de alunos com deficiência na EJA, comparando com os resultados dos dados de 2018, que apresentaram 62.789 matrículas. Um aumento significativo de 17,5% de alunos com deficiência na EJA, nas redes estaduais, municipais, urbanas e rurais.

Partindo dessas constatações, ampliou-se as discussões sobre a inclusão educacional dos alunos com deficiência, jovens, adultos e idosos, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de Arte. Os estudos demonstram que a compreensão das práticas educativas, de aplicação do AEE na EJA são recentes.

As inquietações sobre o Atendimento Educacional na Especializado (AEE) na EJA que orientam a presente análise são compartilhadas por (CAMPOS E DUARTE, 2011; HASS, 2015) e os estudos sobre a legislação da Educação Especial (MENDES, 2003; VILARONGA, 2014). As pesquisas indicam que na literatura essas abordagens educacionais são atuais, como evidenciaram Campos e Duarte (2011), tendo em vista

a necessidade de pesquisas para efetivar as ações práticas e as parcerias entre a EJA e a Educação Especial.

Oliveira (2007) considera que as especificidades da Educação de Jovens e Adultos demanda o desenvolvimento de pesquisas, considerando que os estudos ainda representam um campo recente de estudos para a compreensão de como estão os processos educacionais da inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA.

A presente pesquisa tem como o objetivo compreender as vivências dos alunos com deficiência na EJA, especificamente no AEE considerando o ensino de Arte e aplicar oficinas que se relacionam aos aspectos cognitivos e psicomotores no trabalho com as diferentes linguagens artísticas e processos de reflexão. E como objetivos específicos: a) analisar as demandas de EJA e Educação Especial voltadas para o ensino de Arte e como se entrelaçam; b) analisar como o professor especialista do AEE na EJA compreende o ensino de Arte; c) propor a elaboração de um álbum seriado com adaptações curriculares. Nesse sentido, almeja-se contribuir com os professores nas orientações sobre o ensino de Arte na EJA, na perspectiva da educação inclusiva. O professor da Educação Especial na EJA para aprimorar o seu trabalho pedagógico e ajudar o aluno PAEE nas suas dificuldades de aprendizagem precisa compreender os fundamentos teóricos específicos na área de Arte e dispor de materiais pedagógicos apropriados para essa clientela.

A proposta das oficinas de Arte no espaço do AEE na EJA, como estratégias pedagógicas inclusivas e a abordagem dos temas sociais das obras de arte, proporciona a interação entre os alunos e as professoras. A fundamentação dos estudos nos Territórios da Arte e da Cultura permite que os professores e os alunos PAEE possam conhecer a história da Arte e realizem experiências artísticas. E ainda, esses estudos se fundamentam na perspectiva educativa freiriana, segundo a qual a ação educativa se dá de modo dialógico, como prática social e formação de consciência crítica.

O trabalho teve como local de pesquisa o Polo Educacional, e foi desenvolvido na Sala de Recurso Multifuncionais, que faz parte de uma escola de EJA, com uma história de mais de 30 (trinta) anos na EJA, num município do interior paulista. Num período de 4 meses, participaram da investigação 15 (quinze) alunos PAEE, em sua maioria com deficiência intelectual (DI) e deficiência física (DF), com idades que variavam entre 19 (dezenove) e 75 (setenta e cinco) anos e a professora especialista.

A seleção dos participantes visto que o AEE nesta escola de EJA ocorre somente com os alunos PAEE matriculados no período diurno, não estendendo a demanda desse grupo de alunos ao período noturno. Na coleta de dados, buscou-se a caracterização dos sujeitos da pesquisa e da estrutura física do Polo Educacional. O trabalho de campo consistiu em observações, nos registros descritivos e fotográficos das vivências, na entrevista com a professora especialista e nas conversas informais com: os alunos, os professores, a equipe de apoio educacional. Todos esses registros contribuíram para análise dos dados, a realização das oficinas de Arte, as estratégias e as adaptações curriculares de apoio à aprendizagem e acesso aos conteúdos, do ensino de Arte, que fundamentaram a elaboração do álbum seriado.

A invisibilidade dos sujeitos e as necessidades reais que constituem a EJA são questionamentos da atualidade, principalmente em relação à inclusão escolar do adulto. Nesse sentido, buscamos contextualizar uma escola de EJA no interior paulista, para fins desta pesquisa, considerando a trajetória histórica no atendimento de jovens e adultos. Criada em 1984 buscava superar os altos índices de analfabetismo no município em conformidade com os crescentes movimentos da época que reivindicavam à perspectiva de uma sociedade democrática.

Um dos grandes desafios das políticas públicas no âmbito pedagógico direcionados à EJA, reside em atender a população que não conseguiu ter acesso à escola, e para aqueles que já tiveram a oportunidade de estudo, porém não consolidaram as aprendizagens. Assim “os níveis de aprendizagem alcançados situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências em continuidade aos estudos” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.39).

Freire (2001) aborda a realidade teórica e prática da educação de jovens e adultos sob o viés de compreensão crítica, e amplia a discussão sobre o papel do professor no campo pedagógico e metodológico, sendo relevante que o professor esteja convencido da reflexão crítica sobre a ação.

A prática educativa na EJA perpassa por reconhecer o contexto do aluno, que é único, e que a escola promova a formação para alcançar a participação efetiva no contexto cultural, ao realizar a interação social dialógica, fazendo com que o estudante desenvolva a consciência crítica, que o leva a torna-se agente social de mudanças.

Nesse sentido, a EJA deve propor estratégias metodológicas visando superar as dificuldades de aprendizagem, considerar os saberes e bagagem cultural de seus alunos, com base na experiência de vida e de trabalho. Assim, o papel do professor é manter olhar atento para esta realidade e atuar de forma que o aluno tenha condições de avançar em relação às aprendizagens iniciais e acessar o conhecimento.

Arroyo (1999) argumenta sobre a função pedagógica, social e cultural do professor, que consiste em não desprezar suas experiências profissionais antigas, mas renovar “o ofício de educar, de humanizar, de formar, os valores, os hábitos, as identidades, de produzir e aprender o conhecimento”.

O contexto da EJA constitui-se do entrelaçamento entre as aprendizagens, o espaço de atuação, realidades e sujeitos com necessidades específicas de aprendizagem, que buscam a “apropriação de novos saberes e trocas de experiências, possibilitando aprendizagens contínuas” (SOUZA, 2016, p.59). Assim, essas constatações são relevantes para a compreensão de que o trabalho educativo na EJA consiste num processo “dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem” (FREIRE, 2001, p.20).

Para tanto, a presente pesquisa foi organizada em 6 capítulos. No Capítulo 1: o histórico de representação da alfabetização e a institucionalização da EJA. No Capítulo 2, há a abordagem dos encaminhamentos que levaram à construção dos regulamentos legais que fundamentam a educação a discussão do viés dos direitos dos alunos jovens, adultos e idosos com deficiência e ainda a carência de estruturas específicas para o AEE na EJA que culmine com a formação para integração do adulto com deficiência em sociedade.

No Capítulo 3, são apresentadas as referências teóricas do ensino de Arte, bem como alguns entraves na educação de adultos que precisam ser desvelados na reorganização das proposições da Arte na EJA.

No Capítulo 4 é apresentada a metodologia da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e análise. E o desenho do produto no Capítulo 5.

No Capítulo 6, as considerações finais, apresentação dos resultados de acordo com as vivências do AEE, o planejamento e desenvolvimento das oficinas pedagógicas de Arte e a elaboração do material de apoio, álbum seriado.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1. Breve Histórico da EJA

A trajetória histórica da educação de jovens e adultos na sociedade brasileira integra práticas educativas formais e informais, na aquisição ou na continuidade da escolaridade básica (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.108).

Para Soares (2005), a análise acerca do processo da alfabetização de adultos é marcada por histórias narradas, reconstruídas e repetidas. A apreensão desta realidade, perpassa pelos aspectos significativos dos discursos propagados ao longo da história. Os argumentos que compõem os conceitos sobre as experiências de alfabetização destinadas aos jovens e adultos possibilitam identificar os mecanismos políticos, os discursos das instituições públicas e suas intencionalidades. Dessa forma, há os mais variados conceitos ligados à alfabetização, como: práticas educativas formais e oficiais, as experiências informais realizadas por grupos sociais ou iniciativas individuais e a abordagem que se refere aos métodos de decodificação do sistema alfabético e os que consideram o contexto de uso social da leitura e escrita. Demonstram a diversidade de experiências em alfabetização pela vasta área territorial do país, porém os registros como objeto histórico da alfabetização de jovens e adultos “são poucos e ainda incipientes” (SOARES, 2005, p.258).

Com a vinda dos portugueses ao Brasil para o processo de colonização, a partir de 1549, a ação dos jesuítas como agentes educativos, deu-se início o ensino de ler e escrever para os adultos indígenas e, sobretudo, a imposição educacional e cultural, visando a consolidação da fé cristã e o controle social. Em 1759, as novas diretrizes políticas portuguesas encerram estas atividades.

Em continuidade, os jesuítas e outras ordens religiosas desempenharam ações buscando catequizar e as instruções voltadas para os negros escravizados. Porém, um fator a considerar são os poucos registros sobre essas práticas de alfabetização, principalmente para as mulheres adultas, negras escravizadas (SOARES, 2005, p. 259).

A falta de registros sobre o processo de ensino de ler e escrever aos adultos negros escravizados neste período de colonização, reafirma que estes não recebiam nenhum tipo de instrução que pudesse proporcionar a sua liberdade. Foi um período

histórico, marcado pelo massacre da cultura africana no Brasil, pelos propósitos de uma classe social que para permanecer como detentora do poder, subjuguou os negros, escravizando-os.

No início do século XIX, não se tem conhecimento de experiências educativas para adultos, pois o período passa a ser de controle social pelo Estado, com as medidas administrativas pombalinas, e a expulsão dos jesuítas.

No período imperial, com o Ato Adicional de 1834, instituem-se políticas educacionais para jovens e adultos, destinadas aos alunos maiores de 15 anos e aulas para público adulto em diversas províncias. Em 1876, chamada de instrução popular, há o ensino noturno para adultos.

Os estudos históricos sobre esse período apresentam a representatividade das ações não formais, como as experiências domésticas, que superavam as realizadas pelo sistema formal.

Parece se inserir, assim, em uma ampla rede de filantropia que se teceu no século XIX brasileiro, como forma das elites contribuírem para “regeneração” do povo. O ensino para adultos tinha como uma das suas finalidades a “civilização” das camadas populares consideradas, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas. Através da educação, considerada a luz que levaria ao progresso. (SOARES, 2005, p. 260).

Nas primeiras duas décadas do século XX, houve um aumento significativo da população urbana e rural não alfabetizada. Por isso, as elites dominantes começaram a temer este aumento expressivo. Dessa maneira, intensificaram as campanhas de alfabetização de adultos. Nos anos 20, ocorreram as campanhas “Ligas contra o analfabetismo”, propostas por alguns grupos sociais e principalmente pelos intelectuais. Contudo, para que a instrução não se transformasse num instrumento de mudança social, pregavam, em conjunto com a alfabetização, o patriotismo, o moralismo e o civismo.

Na década de 1930, com uma perspectiva de política pública nacionalista, com o processo de urbanização e industrialização que o país passava, intensificaram-se várias ações nas áreas da educação e saúde.

O Manifesto dos Pioneiros pela Educação (1932), com o texto intitulado “A Reconstrução Educacional no Brasil, ao Povo e ao Governo”, reivindicava do Estado uma resposta com a finalidade de estabelecer as diretrizes de uma política pública

educacional, o direito de todos à educação, um ensino de qualidade e a elaboração de um plano didático-pedagógico.

Em 1934, a Constituição Federal efetiva o primeiro documento oficial, como dever do Estado, a concepção de educação como direito de todos, com as diretrizes para o ensino primário obrigatório, gratuito, incluindo a exigência da frequência regular, que regulamentava a educação de adultos.

Di Pierro (2005), considera que as primeiras políticas públicas de escolarização para adultos, foram implementadas ao final dos anos de 1940, com a expansão por todo o país e que se intensificaram com as Campanhas de Alfabetização.

O Plano de Educação em 1942 e a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), buscaram efetivar a educação primária e o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Em 1947, a Campanha de Educação de Adultos reafirmava o ensino supletivo aos adultos e adolescentes, com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), com setores de Administração, de Planejamento, de Controle e Orientação Pedagógica. Do mesmo modo, foi criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA) e o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA). Essas campanhas deveriam dar conta de um país que precisava superar o analfabetismo, visto como uma enfermidade que atacava a sociedade (GONZALEZ, 2011, p.44).

A implantação de uma proposta curricular para promover e orientar os trabalhos do ensino supletivo, com direcionamento dos conteúdos e material didático unificados para crianças, adolescentes e adultos, garantia a padronização e a distribuição de um currículo especial de ensino visual, cartilhas, jornais, folhetos e textos.

O país passava por mudanças e transformações com a industrialização e a urbanização, que afetavam tanto a população urbana como a rural, de tal maneira que os processos educativos para as massas populares ocorriam com o domínio dos conteúdos básicos de escolarização, na implementação de uma sociedade moderna.

O primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 possibilitou a avaliação dos planos teóricos e estudos das medidas necessárias para efetivar a Campanha de Educação de Adultos.

As primeiras propostas curriculares de 1947 e 1950 demonstraram a inexistência de uma identidade pedagógica voltada para atendimento da clientela jovem e adulta. A propósito, é uma compreensão errônea de que adulto e criança devem ter a mesma prática do ensino dos conteúdos. Para Gadotti e Antunes (2014), essa visão de educação tem como base a percepção reducionista da educação de adultos, a perspectiva restrita de uma simples e apressada alfabetização de rudimentos do ler e escrever.

Ainda entre 1947 e 1950, encontra-se a primeira proposta curricular impressa, um modelo de cartilha oficial da Campanha de Educação de Adultos, o primeiro Guia de Leitura, sistema Laubach¹ para educação de base.

Os conteúdos curriculares na Campanha de Educação de Jovens e Adultos representavam a forte influência da ação internacional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) contribuiu para estimular a realização dos programas nacionais de educação de adultos. Nesta perspectiva, a UNESCO estabeleceu os conteúdos do processo educativo, visando à formação da base educacional elementar, promovendo o conhecimento e atitudes favoráveis às melhorias da qualidade de vida das camadas sociais desfavorecidas.

Um período de avanço teórico-metodológico compreende os anos de 1950 a 1960, marcado pelos estudos teóricos e metodológicos de Paulo Freire, na construção de um novo paradigma referencial pedagógico, representado pela organização das estruturas e de mobilização social da educação de jovens e adultos no Brasil, cujos objetivos eram a construção de um processo de educação popular e de conteúdos curriculares que pudessem proporcionar um diálogo ativo e ações entre educandos com os mesmos interesses sociais e carências, uma educação emancipatória, ou seja, superação das imposições da concepção simplista do aprender a assimilar a ler e escrever, para a conquista da autonomia e consciência crítica e social. Tem-se assim um legado de possibilidades de construção de uma proposta curricular que representava a identidade da educação de jovens e adultos.

Saviani (2007), por sua vez, aborda que nos primeiros anos de 1960, a educação brasileira assume-se enquanto responsabilidade social, pois suscita a participação política das camadas populares, tendo com enfoque a educação

¹ O método Laubach é empregado para ensinar leitura aos adultos, com três séries de conteúdos. Cada conteúdo apresentava as famílias silábicas, sistema fonético, contidas na palavra-chave e, em seguida, propunha a formação de novas palavras, mediante a concordância das sílabas.

desprendendo-se das elites dominantes. E assim, a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização.

Di Pierro (2005), aponta que nos anos de 1960 os movimentos conhecidos no país como de Educação e Cultura Popular, ocorreram as experiências de alfabetização de adultos, os princípios de ordem social e seus fundamentos a conscientização, em favor dos direitos, análise crítica da realidade e ação para superar as injustiças sociais. Esses movimentos representavam as orientações das organizações sociais, governo e a Igreja católica.

Partindo deste contexto, em 1961, o Governo Federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) articularam o Movimento de Educação de Base (MEB). Essa ligação entre o MEC e a Igreja católica permitiu que o movimento continuasse com suas atividades de alfabetização básica.

O MEB foi criado pela CNBB em 1961, como um amplo programa de alfabetização e educação de base, através de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Tem nos princípios filosóficos do educador Paulo Freire as características da ação pedagógica popular e cidadã para promover a alfabetização de jovens e adultos, produção de material específico, acompanhamento, avaliação e verificação de resultados. E delimita alguns princípios metodológicos, como a leitura pedagógica do “ver, julgar e agir” (MEB, 2017).

O objetivo do MEB, neste período, era de oferecer o mínimo básico de conhecimentos para os adultos, com método simples, para o desenvolvimento individual e que pudesse contribuir para mudanças coletivas. Posteriormente, numa segunda fase, o MEB (1962) reformulou seus objetivos:

Considerando as dimensões totais do homem e utilizando todos os processos autênticos de conscientização, contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento do povo brasileiro, numa perspectiva de autopromoção que leve a uma transformação de mentalidades e estruturas. (FAVERO, 2004, p.14).

Paulo Freire participou do Movimento de Cultura Popular (MCP), com atividades de alfabetização em Recife; e da Comissão Nacional de Cultura Popular em 1963. Para Freire, em um país em desenvolvimento é fundamental a educação

como prática de liberdade², que venha responder às necessidades sociais, permitindo ao indivíduo apropriar-se da cultura, ao mesmo tempo que se humaniza. Construindo coletivamente uma história autêntica e consciente, com uma participação ativa, que conduz as transformações sociais. Afirmo que é preciso mudar as relações de dominação (GONZALEZ, 2011, apud, PAIVA, 2000, p. 117).

Di Pierro (2015) afirma que a educação de jovens e adultos deve ser compreendida no seu sentido mais amplo, não se restringindo ao processo de escolarização, mas propiciando a reflexão e a construção de uma prática educativa como essencial à vida dos educandos.

Em 1964, seguindo as orientações de Paulo Freire, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.

Em 1966, ocorre o encerramento parcial das atividades do MEB, devido aos conflitos surgidos entre o encaminhamento dos programas com as políticas implantadas pelo golpe militar de 1964. Como o MEB já tinha enfrentado resistências internas de grupos conservadores da igreja católica, com o golpe, as pressões aumentaram. As imposições políticas, desde 1963, contra o manual Viver e Lutar proposto pelo MEB, com o golpe resultou na apreensão do material e a sua suspensão. Contra a perspectiva política do MEB, a opressão do governo leva o controle ideológico das hierarquias católicas sobre o movimento de base (FÁVERO, 2004, p.14).

Com o golpe militar houve à repressão aos movimentos sociais. Então, em 1967 ocorreu a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBRAL e o desenvolvimento do sentido da educação compensatória. Era proposto um ensino como oferta para corrigir a falta da educação para aqueles que não puderam estudar na idade certa e acabar com o analfabetismo, como fundamental para a modernização do país.

Elsas (2012) a construção da concepção de educação compensatória para os adultos nesse período estava ligada ao fato dos trabalhadores que não tiveram uma escolarização na idade regular deveriam recuperar aprendizagens necessárias ao momento histórico. Do mesmo modo, o fortalecimento das bases de trabalho industrial

² Kleiman (2012) discorre sobre os estudos de Paulo Freire, em 1967, com a publicação da obra "Educação como a prática da liberdade", e confere uma nova visão ao processo de alfabetização, destacando "a necessidade de desenvolver programas de alfabetização para adultos que tivessem por base o mundo social e cultural do educando" (KLEIMAN, 2012, p.24).

e de mercado consumidor de um novo modelo de vida social. Diferentemente do princípio do direito a educação formal.

As implicações do campo político e pedagógico deste período constituiu-se na análise de Di Pierro (2005) afirmando que a partir dos anos de 1970 a educação conduzida pelo regime militar teve que se enquadrar no modelo de concentração de riqueza e a institucionalização do ensino com a aprovação da Lei 5.692 de 1971. Assim, os pressupostos do ensino tecnicista e a individualização das aprendizagens. Estabeleceu-se o ensino supletivo e telecurso, a instrução programada e o processo que pudesse levar o indivíduo à certificação para entrada no mercado de trabalho. E ainda, a consolidação da reposição ou compensação da educação para aqueles que não realizaram na infância e adolescência.

Em meados dos anos de 1980, com o declínio do regime militar e a organização da sociedade brasileira, principalmente pela forte influência na política dos movimentos nacionais de reivindicação pela redemocratização. Assim, com as eleições diretas, a retomada da política e a cultura contribuindo para a educação de adultos.

Em 1985, o MOBRAL foi substituído com a criação da Fundação Nacional para Educação Jovens e Adultos (EDUCAR), que continuava com o ensino supletivo, mas deveria divergir do antigo MOBRAL, e preparar os educadores, produção de materiais e supervisão. E logo, foi extinto em 1990, com a descentralização da escolarização básica de jovens e adultos. Apesar de que esta ser uma das posições do governo na época, ocorria o crescimento contínuo nas séries iniciais do ensino fundamental básica de jovens e adultos (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.120).

Para Haddad e Di Pierro (2005) os anos 90 representaram para a EJA um período de redefinição da identidade de ensino de jovens e adultos, com o reconhecimento da diversidade sociocultural dos alunos e ao mesmo tempo a necessidade de romper com a organização de educação compensatória e das políticas públicas

Nesse direcionamento Di Pierro (2005) considera ainda que, embora a concepção de educação compensatória estivesse impregnada na educação de adultos os movimentos de renovação pedagógica e as iniciativas deste período, sobretudo com a Constituição Federal de 1988 ofereceu forças a implementação do

ensino público de jovens e adultos, a recuperação dos movimentos de Cultura e Educação Popular.

A LDB 9.394 de 1996 como resultado foi que reafirmou o direito dos jovens e adultos ao ensino básico, sua gratuidade na forma de cursos e um avanço significativo a integração ao ensino básico comum.

Em 1997 o MEC realizou o Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) em decorrência das disposições da Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien 1990) que estabeleceu ações com o intuito de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem e no fortalecimento da educação como um direito fundamental a todos. A partir do PNE o país adere ao paradigma de educação continuada ao longo da vida³ e define às orientações da educação de adultos “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicar, treinar o imenso contingente de jovens e adultos para inserção no mercado de trabalho e criar oportunidades da educação permanente” (HADDAD, 2002, p. 122).

A partir dos anos 2000 a EJA como modalidade da educação básica ocorreu a implementação dos direitos legais, culminando com o aumento significativo dos alunos jovens e adultos com deficiência nas salas da EJA.

Segundo Haddad e Di Pierro (2005) ocorreu o “alargamento do campo dos direitos sociais” em decorrência dos movimentos históricos iniciados principalmente com o processo de redemocratização da sociedade após 1985. E também, os direcionamentos internacionais, os dispositivos internos de preservação dos direitos estabelecidos na lei que culminaram com ações que pudessem favorecer direitos educativos dos jovens e adultos.

No Quadro 1 estão marcos históricos e legais da EJA⁴, principalmente a partir dos anos de 60 e a institucionalização da educação de adultos.

Elsas (2012), aborda que pensar a EJA requer considerar as concepções que premeiam as políticas públicas, se de um lado ao longo da trajetória histórica da educação de adultos as orientações apontam para o controle social, vinculando ao

³ Haddad (2000), discute o sentido da educação continuada, os direcionamentos de formação geral, profissional e ao longo da vida, que está diretamente relacionada a difusão do desenvolvimento da sociedade do conhecimento e da informação, e a função da escola, frente a essa nova ordem social, a globalização e os desafios da competitividade. Desta forma, envolve diferentes setores sociais e a escola como uma instituição responsável pela formação permanente dos indivíduos. (HADDAD, 2000, p. 128).

⁴ Consideramos o referido quadro para fins desta pesquisa, a progressão histórica e a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos.

mercado econômico, por outro lado a prática educativa potencializadora dos processos democráticos, como propostos por Paulo Freire, a ação educativa na EJA se dá pela conquista do conhecimento, o diálogo, a conscientização social e cultural e a reivindicação da participação social. A autora, considera ainda que, a “EJA não se restringe à escolarização, mas engloba aprendizagens constituídas em diversos âmbitos da vida familiar e societária”.

Quadro 1 – Marcos Históricos e Legais na EJA – após 1960

ANO	MARCO LEGAL	ORIENTAÇÕES
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB, Lei n. 4024/61) Ampliação do acesso à escola a todos os cidadãos	Forte influência do método Paulo Freire. Propunha uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo (PAIVA, 1973).
1967	Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, Lei 5.379/67) Classes de Ensino Supletivo	Centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Controle dos livros, músicas, rádio, cinema, televisão, teatro e publicações periódicas.
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB, 5.692/71) Estabelece o Supletivo e formação para o trabalho.	Ensinar a ler, escrever e contar. Destaque para formação profissional. Educação técnica. Os cursos supletivos eram ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio e televisão.
1986	Criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Decreto nº 92.374.	Programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. Forte influência do Mobral, porém com a redemocratização, maior autonomia político-pedagógica com ideário da educação popular (HADAD, DI PIERRO e SANTOS 2009).
1988	Constituição Federal do Brasil Educação como Direito de Todos	Proposta Educacional do Fundamental e Médio, marcada pelas campanhas, turmas do Mobral e classes de suplência.
1989	Criação do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos)	A ação pedagógica se desenvolve com base na Leitura do Mundo do(a) educando(a), que busca mapear as situações significativas do contexto em que estão inseridos. E surgem os Temas Geradores que orientam a escolha dos conteúdos. (Instituto Paulo Freire).

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN, 9.394/96)	Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo.
1997	V CONFINTEA -Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo (1997) Políticas Contemporâneas para educação de jovens e adultos.	A influência de organismos internacionais, em especial a Unesco. Rumos para a política educacional dos países-membros. (MACHADO, 2016)
2000	PARECER CNE/CEB 11/2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
2003 / 2004	Programa Brasil Alfabetizado Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.	Valorizar as diferentes formas de educação, formal e não-formal. Alfabetização dialógica, em língua portuguesa, matemática, relações das práticas cotidianas, diversidade cultural e o mundo do trabalho.
2005 / 2006	PROJOVEM – PROEJA	Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
2007	FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos/das Profissionais da Educação Lei nº11.494/2007	Integração da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
2007	Resolução nº18/2007	Programa Nacional do Livro Didático Para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA
2009	VI CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasil (2009).	As práticas de ensino fundamentadas na Agenda para Futuro da Educação de Adultos
2010	Parecer nº 06/ 2010 e Resolução nº 03/2010	Diretrizes Operacionais de EJA
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014	Diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Período de vigência: 2014 a 2024. Dez metas direcionadas à EJA

Fonte: Elaboração Própria com base em documentos legais

Desse modo faz-se necessário promover a EJA e a compreensão da realidade atual do processo de inclusão do aluno com deficiência. E também, repensar às

práticas pedagógicas da Arte, o potencial conhecedor e de formação da identidade cultural, considerando as peculiaridades e singularidades do aluno adulto.

1.2. EJA e a inclusão da pessoa com deficiência

A educação desempenha importante função social, visa desenvolver plenamente o aluno e a integração da diversidade humana. Para Mendes (2006), a inclusão escolar tem como princípio o direito social, o processo de democratização da escola, a consolidação de um movimento mundial nomeado de inclusão social. Nesse sentido, deve ser vista como um dos pilares de sustentação, para promover a dignidade humana e a cultura do respeito para com todos, de acordo com o estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Art. 26º, (ONU, 1948, p.15).

A inclusão escolar, defendida como a construção de um novo paradigma da valorização da diversidade no contexto escolar, é, num primeiro momento, marcada pela carência de recursos pedagógicos e metodológicos. Arroyo (2013) chama a atenção para a “chegada do outro na escola”, e como a escola deverá dar conta de todas as dimensões educacionais, tempo, espaço, avaliações, mudar as estruturas metodológicas. Depara-se então, com um segundo momento, o de repensar a inclusão além da matrícula escolar, com as pesquisas científicas e estudos sobre atendimento educacional da pessoa com deficiência nas escolas e a construção de uma rede de apoio educacional, integrando as estruturas físicas, sociais, psicológicas e metodológicas (MENDES, 2014; CAPELLINI, 2014; CAMPOS, 2013).

Mendes e Matos (2014) apresentam estudos sobre as políticas públicas em inclusão escolar e reafirmam que a educação emerge de uma atuação que acolhe a convivência dos diferentes no contexto escolar.

O espaço escolar e sua dimensão socializadora, de integralização como princípios da inclusão social, contribuem para o desenvolvimento das vivências sociais, psicológicas, afetivas, emocionais, culturais, por ser um espaço de trocas e interações sociais.

A conquista dos direitos educacionais da pessoa com deficiência na EJA, estabelecidos nos termos da lei, data de um período recente na história da educação do país.

A propósito, os esforços de políticas públicas e reformulações pedagógicas são para que os alunos com deficiência deveriam frequentar as classes regulares nas décadas de 1960 a 2000. Nesse período, grande parte dos alunos estavam matriculados nas escolas especiais e uma minoria nas escolas regulares com atendimento nas antigas classes especiais.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação 4.024/61, no artigo 2, confere a educação como direito de todos, bem com os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade, preservação dos direitos e deveres individuais e coletivos.

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) declara o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, definindo a escola como integradora de todos, em defesa da abordagem da integração como processo psicossocial. Para Carvalho (2000) o referido movimento social de integração buscava estimular e difundir as interações sociais, superando a visão de caridade para a real participação da pessoa com deficiência na sociedade.

Na Constituição Federal de 1988, é consolidada a igualdade dos direitos no artigo 5, sobre os direitos e garantias fundamentais. e no artigo 205, a educação como direito de todos e especificamente no artigo 208, das obrigações dos Estados no atendimento educacional da pessoa com deficiência.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, sob a liderança da Unesco, consolida garantias do acesso à educação a todos os cidadãos. Igualmente, a Declaração de Salamanca (1994) apoia a mobilização em defesa do direito de todos à escolarização e o conceito de educação inclusiva. Assim como os princípios norteadores para o reconhecimento e atenção às especificidades educativas da pessoa com deficiência.

No Brasil, a partir de 1990, a implementação do Programa de Educação para Todos defende o direito de todos ao saber culturalmente construído, para que possam utilizar na sua prática cidadã. Entre os objetivos fixados, o de assegurar que sejam atendidas às necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem. E além disso, reafirmam o termo de “treinamento” para a vida, ou seja, não como fins da educação para aprimoramento pessoal, mas de formação para atender o mercado de trabalho.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394, estabelece a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, assegura a Educação

Especial para o atendimento e a oferta das condições adequadas para o desenvolvimento da pessoa com deficiência no âmbito escolar e de convívio social. No contexto dos fundamentos legais da educação brasileira está a convergência com as recomendações sobre a inclusão socio-educacional em nível internacional.

A UNESCO promove as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA). Em seus fóruns, os mais influentes no campo internacional da educação de adultos, estabelecem diretrizes e políticas globais em educação para adultos. Os fundamentos, de acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos concebe o direito de todos à educação, independente da idade, religião, classe social, etnia. Reafirma o princípio do direito à educação como pedra fundamental da UNESCO, na forma do Programa Educação para Todos, foi lançado em Jomtien, em 1990 (UNESCO, MEC, 2012).

Na VI CONFINTEA, a primeira realizada no hemisfério Sul e no Brasil, na cidade de Belém do Pará, em 2009, as recomendações foram sobre os conteúdos da educação de adultos na perspectiva das agendas da atualidade. Assim garantia-se a igualdade de direitos, compreensão crítica dos problemas da sociedade contemporânea e a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, MEC, 2012).

Um grande avanço nos direitos dos alunos com deficiência na EJA foi estabelecido na CONFINTEA, com a elaboração das providências para os grupos sociais em desvantagens, entre eles, as pessoas com deficiência, para que pudessem dispor das mesmas oportunidades que os demais alunos na escola.

Em 2001, a lei 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), integra as ações da Educação Especial, o fortalecimento das mudanças dos sistemas de ensino em relação às necessidades educativas dos alunos com deficiência, abrangendo a EJA, com o desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios e suas parcerias com a saúde e a assistência social.

Ainda em 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 2) institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que aborda dois grandes temas. O primeiro, refere-se à organização dos Sistemas de Ensino para estabelecerem os serviços de apoio como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a desenvolver as potencialidades dos alunos. E o segundo diz respeito à formação docente. Essas normativas garantem, ainda, que deve ser assegurada a organização para que os alunos com deficiência estejam nas

classes comuns. Nesse sentido, as ações devem representar um esforço entre todas as instâncias:

A política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos (BRASIL, 2001, p. 29-30).

Cumprir observar um direcionamento das políticas públicas de inclusão para buscar a distribuição das responsabilidades entre todas as esferas do governo. Vilaronga (2014) tece suas considerações sobre ações políticas de inclusão neste período:

O fato de os sistemas de ensino terem que reunir recursos da comunidade para garantir o atendimento das necessidades educacionais dos alunos está diretamente relacionado com a reforma do Estado brasileiro, que propõe a divisão de responsabilidades entre o setor público e o setor privado (público não estatal) (VILARONGA, 2014, p. 85).

Do mesmo modo, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) expressa as diretrizes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e as ações da Educação Especial que possibilitam ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A Resolução nº4 CNE/CEB de 2009, institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade da Educação Especial e orienta sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deverá acontecer no contraturno, preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O Decreto nº 7.480 de 2011 criou a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Para Bezerra (2014), essa reestruturação ministerial, culminando com a criação do SECADI, demonstra os arranjos políticos que buscam subordinar a Educação Especial e processo de inclusão educacional ao que chamou de “igualitarismo

formal⁵”, considerando, ainda, que as ações políticas e as práticas precisam representar os verdadeiros “anseios e reivindicações dos sujeitos”, e atentando para a necessidade da escola recuperar ações significativas de acordo com as necessidades dos alunos para a construção de uma verdadeira democratização do ensino.

Em 2012, a lei 12.764, Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece o direito ao acompanhamento especializado.

As diversas medidas oficiais em defesa dos direitos educacionais da pessoa com deficiência na EJA são fundamentais para que se cumpra o estabelecido na lei, porém cabe ressaltar que encontramos em alguns períodos ações eventuais que, muitas vezes, na sequência, são substituídas, ocasionando a descontinuidade.

Bezerra (2014) chama a atenção para políticas públicas de inclusão educacional em contradição com as realidades objetivas. O autor, em seus estudos, discute as questões administrativas e as dificuldades para avançar nos processos de inclusão escolar pelas mudanças repentinas e interrupções.

Mesmo diante de diferentes momentos e diversas normativas, por um lado ocorre a efetivação da Educação Especial na EJA, mas por outro a ausência de diretrizes específicas do AEE na EJA.

Lima (2015) considera as reflexões de Ferreira (2009) sobre a Resolução CNE/CEB n. 04/2009 que “não há artigo algum ou parágrafo que trate do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência matriculados em turmas da EJA” (LIMA, 2015, p. 41).

De fato, as mudanças devem ocorrer para que os alunos PAEE na EJA tenham seus direitos preservados e as conquistas das aprendizagens. Assim, é preciso readequar as ações práticas no processo de inclusão para efetivar a participação e a

⁵ Os estudos de Cohen demonstram o aprofundamento do conceito de igualitarismo. Denominam um conjunto de concepções de justiça que objetivam garantir tanto liberdade, quanto igualdade, que compreende liberdades civis e políticas e três tipos de princípios de igualdade: primeiro, um requerimento de igualdade política substantiva, garantindo que os cidadãos independentemente de suas posições políticas, tenham oportunidades iguais de influenciar as decisões coletivas; segundo, um requerimento de igualdade de oportunidades reais, condenando desigualdades de oportunidade ligadas a diferenças de origem e trajetória social; e terceiro, uma concepção de bem-estar geral que dê prioridade aos indivíduos em piores condições sociais. (COHEN, 2000, p.162).

igualdade de oportunidades educativas. Desse modo, no capítulo seguinte, aprofundamos as discussões sobre o AEE na EJA.

2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA

2.1. (Re)flexão sobre o Atendimento Educacional Especializado na EJA

Para colaborar com a compreensão sobre como ocorre o atendimento aos adultos com deficiência na EJA, é fundamental reconhecer quem são os sujeitos que chegam nas salas da EJA. Nos últimos anos, encontramos um movimento social em favor das camadas populares, sobretudo aqueles em condições de vulnerabilidade econômica, social e cultural. Di Pierro (2005) aborda “a emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares, entre estes as mulheres, negros, jovens, indígenas, sem-terra” (DI PIERRO, 2005, p.1121).

Para Di Pierro (2005) os sujeitos adultos que entram na escola pela primeira vez são aqueles que ao longo da história, tiveram os direitos negados e limitado acesso à educação escolar.

Os aprendentes da EJA chegam a escola para sistematizar suas aprendizagens anteriores e na conquista de novos. Segundo Vargas (2013) concordando com os estudos de Vygotski (2008) a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o início da vida.

Assim para Vargas (2013) os alunos adultos pouco ou não escolarizados são sujeitos de experiências e considera ainda, que o aprendizado possui natureza social e histórica:

O aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez que eles aprendem a lidar com as situações, as necessidades e as exigências cotidianas da sociedade contemporânea. Portanto, quando começam a estudar, já tiveram experiência com medidas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos. (VARGAS, 2013, p.453).

De acordo com tal perspectiva a Educação de Jovens e Adultos em tempos recentes está se reorganizando para ampliar e receber a população de jovens e adultos e os alunos com deficiência.

Um histórico educativo vem delineando-se formalizado nos documentos legais e orientações que fazem referências às ações que contemplam a educação inclusiva. Moura (2015) aponta que a nova proposta educacional para avançar no atendimento

e na construção de escola inclusiva deve ter um entrelaçamento entre os profissionais da educação, as políticas educacionais públicas, redes de apoio e familiares.

Uma nova proposta educacional, fundamentada em recentes teorias educacionais, vem exigindo mudanças nas concepções pedagógicas dos profissionais de educação atuantes nas escolas e interferindo na vida dos sujeitos com deficiência e seus familiares, como na forma de gestão de políticas educacionais, especialmente escolar. A efetivação de ações que saiam do plano do discurso e avancem em direção as ações concretas para atender às demandas de inclusão; garantia de continuidade de estudos às (aos) educandas (os) [...] (MOURA, 2015, p. 55).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Parecer CNE/CEB n. 17/2001, prevê a garantia do Atendimento Educacional Especializado, assegurado pelo conjunto de recursos e serviços organizado para atender as necessidades educacionais do aluno com deficiência. Este documento adota os termos apoiar⁶, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir.

Vilaronga (2014), em seus estudos sobre a legislação, ressalta que com estas diretrizes (2001), as ações da Educação Especial passam a abordar não somente os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas às disfunções e deficiências, mas amplia para aqueles alunos que muitas vezes estão na sala de aula totalmente na invisibilidade e que apresentam dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento.

A Portaria Ministerial nº 13/2007 dispõe sobre a criação do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, como um espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado para mobilizar as aprendizagens e a universalização das ofertas de atendimento.

Nesta continuidade, as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial (2009) institui a implementação de ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino aos alunos PAEE, em que estes devem ter suas matrículas nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado

Termos de acordo com Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001, p.12):

⁶ a) Apoiar: “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos”; complementar: “completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum”

b) Substituir: “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar.

prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais, visando a integração do PAEE no processo educacional:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 4º Considera-se público-alvo do AEE:

1. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
2. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
3. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.17).

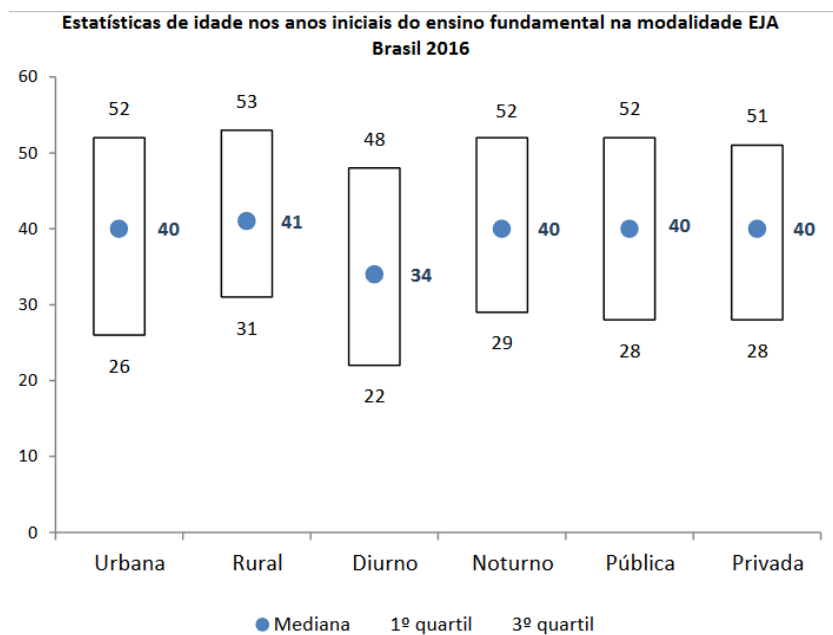
Todas essas orientações dos documentos enfatizam o uso de recursos de acessibilidade na escolarização, as ações que assegurem condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, utilização de materiais didáticos, de espaço, mobiliário e equipamentos, promoção de sistemas de comunicação e informação e outros serviços facilitadores da aprendizagem.

Os indicadores oficiais nacionais apontam para o aumento significativo nas matrículas de alunos na EJA e na Educação Especial, representados nas Figuras 1 e 2. Expressam os posicionamentos do MEC, sobre a inclusão escolar como oferta de vaga. Porém, faz-se necessário considerar a adoção das ações do ponto de vista pedagógico, as condições de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos por parte destes alunos.

As discussões sobre o AEE e o espaço de aplicação na Sala de Recursos Multifuncionais no Decreto n. 6.571/2008, ênfase dada à Sala de Recursos Multifuncionais. Sendo assim, levanta-se um questionamento sobre a matrícula dupla do aluno com deficiência no ensino regular e no AEE para o recebimento dos recursos do FUNDEB a partir de 2010, tornando oportuno atentar para os recursos aplicados e sua destinação e ainda conforme Mendes (2003), já se vinha observando o desviar da atenção daquilo que é realmente necessário em relação à inclusão, como a adoção da medida da transferência de local onde os alunos eram atendidos nas instituições

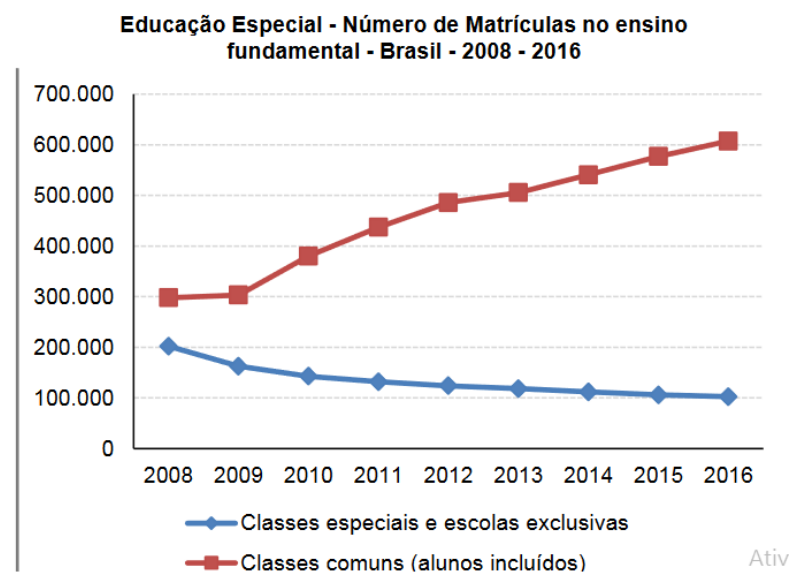
de ensino especial e as resoluções dadas prioritariamente ao ensino comum, ou seja, a que se chamou de “integração escolar, quando apenas tiramos os alunos de classes especiais e colocamos nas classe comum” ou mesmo criando as “classes de recursos” (MENDES, 2003, p. 36).

Figura 1 - Gráfico - Modalidade da EJA



Fonte: INEP – Censo Escolar 2016 Notas Estatísticas (2017)

Figura 2 - Gráfico - Educação Especial



Fonte: INEP – Censo Escolar 2016 Notas Estatísticas (2017)

Por certo, outro desafio que o AEE apresenta está diretamente relacionado à dimensão pedagógica na EJA, de cumprir com seus objetivos em relação às situações de aprendizagem, de modo a efetivar as reais necessidades educativas dos alunos PAEE em idade adulta. Além disso, os alunos com deficiência jovens, adultos e idosos têm uma bagagem sociocultural, das experiências pessoais e vivências coletivas, do mundo do trabalho. Portanto, o conteúdo curricular, as práticas pedagógicas, a avaliação e o contexto da sala de aula devem representar a apreensão dos conhecimentos e sua função social.

Os documentos e orientações na esfera das políticas públicas reforçam as bases legais da educação inclusiva, mas muitos professores ainda esbarram no distanciamento ao realizar a transposição para a prática pedagógica. No planejamento das atividades, os conteúdos em sua maioria estão propostos em livros didáticos e materiais pedagógicos com uma configuração infantil. Quando o professor encontra um material didático apropriado à EJA, muitas vezes, este não se apresenta pertinente ao grupo escolar que atua. O compromisso do professor deve ser de realizar a flexibilização curricular e de propor instrumentos condizentes com a realidade e a necessidade do aluno com deficiência, para que este possa atribuir significado aos conteúdos, participar de forma ativa para avançar na aprendizagem.

Poker (2013) aponta que no contexto do AEE, os objetivos, os conteúdos, a metodologia utilizada, os procedimentos de ensino e mesmo os instrumentos de avaliação precisam estar associados aos interesses e às necessidades educacionais do aluno.

Os sistemas de ensino precisam estar organizados para o AEE, em consonância com o Projeto Político Pedagógico e segundo Poker (2013), em conformidade com Galve e Sebastian (2002), o professor especialista em conjunto com o professor da sala regular, têm condições de identificar e conhecer as habilidades e competências, os recursos/estratégias de ensino que proporcionam a aprendizagem, de forma a superar ou compensar os comprometimentos e ou dificuldades existentes (POKER, 2013, p.18).

Outro questionamento a se destacar sobre a Educação Especial na EJA é o texto da lei que prevê no artigo 5, da Resolução nº4 da CNE/CEB de 2009, a realização do AEE no turno inverso da escolarização. Ao mesmo tempo em que as

políticas públicas reafirmam os direitos educacionais, por outro lado, não oferecem condições, como o caso do contraturno do AEE na EJA. Como propor para público adulto a permanência dupla na escola? Muitas vezes, torna-se uma dificuldade para alunos jovens, adultos e idosos com deficiência frequentar as aulas e retornarem para a escola para efetivar o atendimento especializado.

Estudos recentes de Campos e Duarte (2011); Hass (2015) corroboram para as reflexões acerca de uma legislação específica para o Atendimento Educacional na EJA, que estabeleça a oferta do AEE para o turno noturno, considerando que os alunos adultos em sua maioria estão no mercado de trabalho durante o dia.

Corrêa (2012) destaca que, nos últimos anos, após meados dos anos 2000, ocorre uma ampla concretização das Salas de Recursos Multifuncionais e a implementação do formato “multifuncional”, no entanto não necessariamente precisa ser somente este espaço como “modelo único” para formalizar as práticas pedagógicas inclusivas em atendimento ao aluno com deficiência. A escola é composta pela diversidade de alunos e tanto o ensino da classe comum como o proposto pela Educação Especial perpassam pelo respeito às particularidades individuais.

O AEE tem por finalidade colaborar para que o aluno com deficiência seja atendido nas suas especificidades educativas, articulando com a proposta curricular, de maneira que garanta a sua participação no ensino regular.

Buscamos com estas breves constatações, o reconhecimento legal dos alunos jovens e adultos PAEE a escolarização, contudo não suficiente para garantir à permanência, e a continuidade destes estudantes. É preciso, que as políticas públicas estejam imbuídas de ampliar o acesso e qualidade, no sentido de efetivar práticas educativas na perspectiva da educação inclusiva. Neste sentido, concordamos com Carvalho (2004) de uma educação escolar “consistente e justa para todos”. O foco desta pesquisa é o AEE para alunos adultos, para tanto no capítulo seguinte buscamos reconhecer as intervenções didáticas.

2.2. A atuação docente e práticas inclusivas

O professor desempenha importante compromisso em defesa do movimento de inclusão, de reconhecer o potencial da sala de aula como um espaço social que

contribui para o fortalecimento dos valores éticos, do respeito às diferenças sociais, econômicas, religiosas e culturais. Tal compromisso na proposição pedagógica requer uma postura em atenção às necessidades educacionais, propondo formas de comunicação e práticas diferenciadas e criativas.

Meira (2012), em relação ao trabalho pedagógico no cotidiano escolar da EJA, reforça que o processo de aquisição da leitura e escrita não pode romper com o que os alunos já sabem. Requer uma postura consciente do professor, que deve considerar o legado cultural dos alunos e o entrelaçamento com as proposições pedagógicas na construção de um novo saber. A autora ainda ressalta a importância do compromisso educativo em atenção às dificuldades apresentadas pelos alunos.

A literatura sobre EJA apresenta aprofundadas reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno adulto que se vê aprisionado pela não escolarização e considera o processo de aprendizagem distante de uma possibilidade real, o que resulta em evasão. O professor, enquanto mediador, deve cumprir seu papel de fazer com que o aluno possa participar e saber externar seu potencial, que embora seja diferente dos demais, faz parte de uma coletividade. E que também deve ter seu direito garantido de acessar as diferentes dimensões do conhecimento social, econômico, político, ambiental, científico e artístico.

Ainda sobre o compromisso educativo em favor da introdução do novo conhecimento, partindo do contexto social, as vivências e todo o processo histórico e cultural do aluno, Meira (2012) considera ser um imperativo na EJA deixar de lado a repetição dos modelos acadêmicos de lousa e atividades de excessivas cópias de palavras e textos. Essas práticas devem ser abolidas, pois são processos de mecanização e acabam por não produzirem resultados, ou até mesmo a evasão na educação de adultos.

As intervenções pedagógicas fazem parte do ato educativo na medida em que o professor se compromete com a prática pedagógica, a reflexão sobre avanços ou dificuldades encontradas. Num processo de rever, ressignificar, de abertura para compartilhar com seus pares as possibilidades em atenção às reais dificuldades educativas.

Em se tratando do professor da Educação Especial a Resolução n. 04/2009 regulamenta as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o artigo 13, estabelece o conjunto de

atribuições do professor do especialista, visando identificar, organizar e aplicar o AEE, em conjunto com o professor do ensino regular, ações pedagógicas e recursos de acessibilidade que venham indicar caminhos possíveis para chegar ao currículo (BRASIL, 2009).

Lima (2011) discute o trabalho pedagógico do professor do AEE e aponta para a importância da atuação nos processos de investigação e avaliação do aluno, os encaminhamentos de organização, levando em conta os aspectos cognitivos, motores e socio afetivo dos alunos.

Vilaronga (2014), em consonância com os estudos de Mendes, defende o ensino colaborativo. E de acordo com Corderman; Bresnahan; Pedersen (2009), considera que a escola precisa dispor de um “tempo de planejamento em comum”, objetivando práticas pedagógicas entre os professores, da educação especial e da sala regular, conteúdos e adaptações curriculares, organização e avaliação, acompanhamento da aprendizagem e as metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

A proposta do ensino colaborativo configura-se como uma possibilidade para o AEE, cabendo ressaltar que o trabalho colaborativo entre os educadores da sala regular e o da educação especial contribui, na medida em que os professores em conjunto possam somar suas experiências educativas, tendo em vista auxiliar nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo PAEE (ZANATA; CAPELLINI; PEREIRA; 2012).

A parceria entre os professores é fundamental para que o aluno tenha condições de aprender e realizar as atividades propostas, respeitando as habilidades do PAEE. Mas aqui cabendo compreender que o professor do AEE deve ter formação que o habilite para a Educação Especial. Neste sentido, sua atuação no AEE na EJA, precisa estar vinculada a participação de cursos de formação continuada e também devendo contar com a interação com o professor regular da EJA, para saber atender os alunos jovens, adultos e os idosos com deficiência.

Para Mendes (2014) o trabalho colaborativo entre os professores implica em promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, novas habilidades interpessoais e de sentido de equipe.

Na EJA as parcerias colaborativas entre os professores permitem que os alunos do AEE avancem na conquista do aprendizado e nas interações sociais, na

vida familiar e contribuindo para adentrar ou cooperar com habilidades para mercado de trabalho, participação sociocultural e alcançando os direitos como as demais pessoas.

Somado a essas parcerias as ações de cooperação entre os professores, coordenação e gestão escolar e, buscando ferramentas educativas diversificadas para a melhoria no atendimento contribuindo de maneira mais efetiva para a inclusão e desenvolvimento educacional.

Entende-se, assim, ser essencial a parceria entre os professores envolvidos na inclusão escolar, com trocas significativas e potencializadores. Visto que, as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por esses profissionais colaboram para êxito na vida em sociedade. Somado a essa perspectiva, avançar nos estudos e pesquisas sobre o referencial teórico e metodológico da EJA e as representações do PAEE. Mendes (2006) afirma também ser “necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras” (MENDES, 2006, p.402).

2.3. A perspectiva das Adaptações Curriculares

A educação inclusiva compreende uma visão de que todos os alunos devem ser matriculados no ensino regular. Para tanto, adequar as dimensões administrativas e pedagógicas a fim de que o PAEE possa ser atendido de acordo com suas necessidades educativas.

O currículo, por exemplo, adequado em sua dimensão pedagógica, de forma a contribuir para processo educativo desta diversidade de alunos, buscando uma escola estruturada para todos. A Constituição Federal de 1988 faz referência à abordagem curricular em seu Art. 210, segundo o qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O Conselho Nacional de Educação instituiu na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001, que os Sistemas de Ensino com base nos princípios da educação inclusiva ao PAEE, deve assegurar condições necessárias ao acesso ao currículo. Assim, o artigo 8, no parágrafo III, define que:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001, p. 2).

A Secretaria da Educação Especial – MEC (2003) elaborou o estudo “Saberes e Práticas da Inclusão”, que traz o conceito para as adaptações curriculares como estratégias e critérios que os professores realizam para oportunizar e adequar as aprendizagens. O documento apresenta dois focos das adaptações curriculares. O primeiro relacionado ao diagnóstico da necessidade educativa e o segundo, os tipos de adequações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a flexibilização curricular como mecanismos que viabilizarão a melhoria da qualidade do processo educacional do PAEE (BRASIL, 2013).

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p. 281).

Mendes e Matos (2014) afirmam que os estudos sobre o processo educativo com base na flexibilização curricular ao PAEE, apontam para o respeito às diferentes formas de aprendizagens, atentam para as singularidades de assimilação dos saberes e acabam por contribuir para o enfrentamento das dificuldades apresentadas por estes alunos.

Heredero (2010) faz referência às adaptações curriculares de acordo com GALVE (2002) que trata das modificações individualizadas e dos conteúdos básicos ou nucleares, realizados nos objetivos, conteúdos, avaliação em resposta às dificuldades apresentadas por cada aluno.

Fonseca (2015) apresenta as adequações curriculares como sendo os ajustes curriculares, entendidos como estratégias para atender aos “diferentes”, e considera, que a aprendizagem se dá quando ocorrem “colaboração e interação positiva entre

alunos e professor”. Os ajustes curriculares devem ser propostos com as revisões e modificações realizadas pelo professor com base nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. A autora destaca que, não se tratando de um novo currículo, mas os ajustes no próprio currículo, e se necessário “um currículo que a base reguladora seja o currículo comum, um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos” (FONSECA, 2015, p. 27).

Para Fonseca (2015) os conceitos de flexibilização, adequação e adaptação curriculares, passaram por mudanças na nomenclatura, mas o que realmente se faz necessário é que as mudanças no currículo devem ocorrer em favor da aprendizagem dos alunos PAEE.

As modificações pedagógicas inclusivas devem estar de acordo com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Portanto, os autores e estudos (MAJÓN, 1997; BRASIL, 1999; ZANATA, 2004; LEITE e MARTINS, 2010) concordam com Fonseca (2015) na separação clara e conceitual de modalidades:

Flexibilização - programação das atividades elaboradas para sala de aula, diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.

Adequação - atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno, dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.

Adaptação - focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais, diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos (FONSECA, 2015, p. 36).

Vale ressaltar que para fins desta pesquisa optamos pela utilização da modalidade adaptações curriculares. As revisões e reformulações das terminologias ocorrem principalmente devido as mudanças sociais. Assim, os estudos, pesquisas e de acordo com as instruções e diretrizes que orientam as práticas pedagógicas inclusivas. É importante deslocar o foco da inclusão para as ações desenvolvidas que estejam fundamentadas nas necessidades individuais do PAEE.

Desse modo, torna-se oportuna a realização de uma revisão literária para análise de teses, dissertações e artigos referentes às pesquisas acadêmicas produzidas no período de 2007 a 2017, sobre as adaptações curriculares do PAEE na EJA, considerando o ensino de Arte.

Sendo assim, utilizou-se no presente estudo o método da pesquisa exploratória-descritiva, a prática da investigação, pois o conjunto ordenado de procedimentos permite a aproximação com o objeto em estudo (GIL, 2008; LIMA & MIOTO, 2007).

A busca foi realizada nas Bases de Dados: a) Repositórios Institucionais; b) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; c) Scielo; d) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pesquisa temática, teve como descritores e palavras-chave: ensino de Arte, EJA, Educação Especial, deficiência, inclusão, flexibilização e Adaptações Curriculares. Com tais descritores, dos artigos, teses e dissertações sobre Ensino de Arte, Educação Especial e EJA, constatou-se o número reduzido de publicações. Com base nessas pesquisas, foram listadas 11 publicações de teses e dissertações na área de educação, encontrados no portal de busca da CAPES, das quais 6 estudos direcionados às políticas públicas de inclusão do PAEE na EJA e 5 estudos apresentavam o ensino de Arte na perspectiva da Educação Especial.

No Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, destaca-se as discussões acadêmicas em maior parte dos trabalhos trata das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na EJA. Sobre esse aspecto Haas (2015) ressalta que pensar a história de institucionalização desse grupo específico de sujeitos nos espaços educativos considerando os processos de aprendizagens como um tema provocativo. A maior parte das pesquisas trazendo a legislação dos processos de inclusão e questionamentos sobre as práticas realizadas para efetivar as garantias dos direitos educacionais (TINÓS, 2010; FLAGLIARI, 2012; MACHADO, 2013; FREITAS, 2014; GONÇALVES, 2014; MOREIRA, 2016).

Tinós (2010) em sua tese intitulada “Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares”, discute a inclusão da pessoa com deficiência na EJA, apoiando-se na compreensão da percepção das vivências dos educandos, seus pais, os desdobramentos da legislação vigente, como a implementação do AEE, estes como um fenômeno a ser compreendido. Neste sentido a luz das teorias da fenomenologia (BICUDO, 1994; MOREIRA, 2004; OLIVEIRA e CUNHA, 2008). Os resultados desse trabalho que a autora considerou os avanços na legislação, no que se refere ao direito dos alunos

adultos com deficiência e à necessidade de serem efetivados com os serviços educacionais.

Na pesquisa de Fagliari (2012) o referencial teórico buscou analisar os documentos legais propostos pelo governo federal e os entrelaçamentos com a política municipal, as implicações para efetivar as orientações das políticas educacionais de inclusão.

Machado (2013) desenvolveu sua pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, visando discutir o AEE e a ótica dos educadores e gestores, os contextos de mudanças necessários para a efetiva inclusão educacional, sobretudo nas práticas de ensino e no AEE, a compreensão das políticas públicas, a atuação de todos os envolvidos no contexto escolar possam contribuir para um ensino de qualidade e de igualdade de oportunidade.

Freitas (2014) realizou uma pesquisa documental sobre a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no ensino regular, na modalidade de ensino da EJA. Retrata que o acervo literário sobre essa temática é escasso, pois trata-se de um processo educativo recente na educação brasileira. Considera a trajetória escolar em diferentes instituições e chegada na EJA. Contextualiza as políticas públicas de inclusão dos educandos com D.I. na EJA (TINÓS, 2010; ANTUNES, 2010; DANTAS, 2012; GONÇALVES, 2012). E, nas considerações acerca da adaptação ou flexibilização curricular, buscou analisar os educandos com D.I. e seus responsáveis que compreendem a EJA como um espaço educativo onde possam permanecer por tempo ilimitado, devido à ausência de espaços sociais de acolhimento ao PAEE adulto.

Gonçalves (2014) aborda a situação educacional dos educandos PAEE que estão matriculados nas salas da EJA no campo. Apresenta uma análise histórica da organização da EJA no espaço rural, as dimensões política, social, econômica dos assentamentos e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Apresenta também sua análise dos indicadores sociais e educacionais da pessoa com deficiência, sobretudo as políticas públicas educacionais da Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Demonstrou, ainda, que as escolas não estavam organizadas para o atendimento educacional especializado e a frequente evasão escolar do PAEE.

A pesquisa de Moreira (2016) apresenta o resultado da análise documental sobre políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão para o ensino fundamental com o intuito de compreender o reflexo da legislação, contemplando a formação continuada dos gestores e educadores, as estratégias metodológicas, instalação das salas de recursos multifuncionais (SRMs) para o AEE e adaptação para acessibilidade.

Analizando-se os trabalhos que se debruçam sobre a EJA e a Educação Especial, encontramos pontos em comum entre EJA e Educação Especial, tratando-se de modalidades de ensino da educação básica e também foi evidenciado nos estudos Haas (2015) sobre a EJA, assim como a Educação Especial, destacando à aproximação, ou seja, a reconfiguração dessas duas modalidades enquanto política pública do Estado, resultando no aumento das matrículas dos alunos, jovens e adultos com deficiência no espaço escolar.

Em relação aos estudos que abordam EJA e os conteúdos de Arte, e também práticas pedagógicas voltadas para inclusão dos alunos com deficiência. Encontramos 03 teses: Melo (2010), Feitosa (2012), Araújo (2014) e 03 dissertações: Botton (2007), Palaia (2009), Souza (2011). Esse olhar indica a falta de estudos sobre as temáticas EJA e articulação com Educação Especial, sobretudo na disciplina de Arte.

Botton (2007) aborda o letramento na educação de jovens e adultos e os pressupostos teóricos da Arte em um estudo sobre as teorias e aprendizagens da Arte e as contribuições para o educando da EJA.

O trabalho de Palaia (2009) tem como referência a prática pessoal da autora no ensino de Arte, cerâmica e modelagem, com alunos adultos com deficiência intelectual. Para fins da pesquisa a perspectiva teórica walloniana, como objetivo contribuir para aperfeiçoamento do ensino de Arte. Os resultados indicaram a necessidade, dos cursos de licenciatura realizar adequações no sentido de preparar os docentes para lidar com as especificidades do PAEE, e ainda a importância da Arte na concretização dos princípios de inclusão educacional e social.

A pesquisa de Melo (2010) traz um trabalho de investigação, com conteúdo histórico e análise das produções de material didático da EJA nos anos de 1996 a 2008, os conteúdos curriculares das disciplinas incluindo Arte, os princípios norteadores de cada área do currículo e as implicações ideológicas e suas

orientações. Os resultados demonstraram a precariedade dos materiais da EJA e um campo de vastas tensões políticas e estruturais.

Souza (2011) apresenta práticas educacionais e técnicas de contato com a dança para educandos com deficiência intelectual, tendo como referencial os estudos sobre neurociência e aprendizagem, inclusão e Arte, dança e os estudos propostos por Laban.

Feitosa (2012), no trabalho “Das Grades às Matrizes Curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular”, defende uma reorganização da matriz curricular, tendo em vista a diversidade da EJA. Numa dimensão intertranscultural, valorizar as diferenças e as múltiplas semelhanças (PADILHA, 2007), ou seja, uma nova forma de estabelecer a relação entre as disciplinas escolares, considerando a sala de aula como um espaço privilegiado nas construções dos conhecimentos.

Vale considerar o trabalho de Araújo (2014), embora não se refira a uma pesquisa voltada para o ensino formal, na modalidade da EJA, pois a dissertação tem como investigação a educação, a arte e a cultura. O aporte teórico, as contribuições da psicologia e a concepção de “sujeitos transdisciplinares”. Segundo a autora, os sujeitos de saberes e fazeres culturais, no contexto de vida atual, transitam por diferentes áreas. Nesse sentido, a metodologia da história oral possibilitou conhecer as experiências de vida de grupo de mulheres idosas “Meninas de Sinhá” e suas experiências musicais das cantigas e versos, oficinas de expressão corporal e trabalhos manuais.

Ribas (2014), a pesquisa é de base empírica no campo da educação musical das mulheres na EJA. A autora buscou compreender a articulação entre as práticas musicais e ensino de adultos. Os resultados mostraram a inexistência dos programas de formação docente com os conteúdos de educação musical para adultos. A música revela-se como prática social marcante nas experiências escolares das mulheres e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da percepção estética, valorização pessoal e social.

Destaque que apenas 02 pesquisas, a de Palaia (2009) e Souza (2011) com abordagem de Arte e as práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com deficiência na EJA. Assim, torna evidente que em maior número estão as teses e dissertações referentes à EJA e Educação Especial, sobretudo as que apresentam

análises das políticas públicas, demonstrando uma carência nas pesquisas sobre as propostas curriculares e as áreas de ensino. Ainda considera como um desafio a ser superado a proposição de publicações sobre o ensino de Arte na EJA, práticas pedagógicas inclusivas e o atendimento educacional especializado.

A pesquisa realizada nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES e Scielo no período de 2007 e 2018 que abordam o ensino de Arte na EJA e Educação Especial as referências com resumos e textos completos. Essas foram organizadas nos Quadros 2 e 3 como forma de sistematização que contribuiriam para a análise com base nos descritores. Foram encontrados 17 artigos científicos publicados.

QUADRO 2 - Artigos que abordam o ensino de Arte na EJA

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA	ANO
Regina Aparecida Ribeiro Siqueira	“A Educação pela Pedra”: alguns olhares sobre a linguagem artística no letramento de jovens e adultos	UNESP	Artigo	2009
Sandra Helena E. de Carvalho	Produção de conhecimento em artes visuais na EJA	UNESP	Artigo	2011
Maria Guiomar Ribas	Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical	UFPB	Artigo	2014
Wanderley da Silva	Educação De Jovens E Adultos, Diversidade E Criatividade: A Experiência Dos Núcleos De Diálogos Interculturais	UNESP	Artigo	2014
Gustavo Cunha de Araújo e Ana Arlinda de Oliveira	O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT)	UFMG	Artigo	2015
Inês Regina Barbosa de Argôlo & Marise Berta de Souza	Ressignificando os desenhos de cópia: uma experiência em Arte/Educação numa classe de EJA em uma escola pública na cidade de Salvador/BA	Repositório da Universidade de Lisboa Revista Matéria Prima— Faculdade de Belas Artes (FBA)/ Centro de Investigação e de Estudos em Belas – Artes (FBA – CIEBA) / FBA - CIEBA	Artigo	2015
Wallace Rodrigues	Utilizando Obras De Arte Popular Em Aulas De Arte: Aprendendo A Partir Das Nossas Raízes	FURB	Artigo	2017

Fernando Yonezawa e Márcia Cuevas	Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola	UFES	Artigo	2018
-----------------------------------	--	------	--------	------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

QUADRO 3- Artigos encontrados que abordam a educação inclusiva na EJA

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA	ANO
Maria Rejane Borowski Caetano	A EJA – Educação de Jovens e Adultos como instrumento na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	UFMS	Artigo	2007
Annie Gomes Redig	Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista	UFMS	Artigo	2010
Juliane Ap. de Paula Perez Campos	O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial	UFMS	Artigo	2011
Maria Edith Romano Siems	Educação de Jovens e Adultos com deficiência: Saberes e caminhos em construção	UFJF	Artigo	2011
Jéssica de Brito	Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008.	UFMS	Artigo	2013
Mariele Angélica de Souza Freitas e Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual	UFSCar	Artigo	2014
Clarissa Haas	Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas	UFRGS	Artigo	2015
Valéria Becher Trentin	Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015	UFMS	Artigo	2016
Kelly Maia Cordeiro e Mirna Juliana Santos Fonseca	Cinema na Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual: uma relação possível	UFRRJ e PUC/RJ	Artigo	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao final da análise, 08 artigos apresentam o ensino de Arte na EJA, porém nestas publicações não há menção sobre a perspectiva das práticas pedagógicas inclusivas no contexto das salas de aula da EJA que oportunizem o educando PAEE e possam favorecer a aprendizagem dos conteúdos artísticos e manifestações culturais. Do mesmo modo, não são encontrados artigos direcionados ao componente curricular de Arte e adaptação ou flexibilização curricular.

Ainda, sobre a análise nos periódicos, 09 artigos versam sobre a escolarização e inclusão do PAEE na EJA, sobretudo estudos sobre políticas públicas de educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE).

Os dados apresentados sobre as publicações científicas, com base nas teses de doutorado, as dissertações de mestrado e artigos publicados em Periódicos CAPES/MEC e Scielo, demonstraram que o número de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino da educação básica tem de forma discreta avançado. Verifica-se uma abrangência maior em pesquisas em torno das políticas públicas de educação, o que é considerado pertinente, sendo que os dispositivos legais fundamentam o direito educacional. Contudo, há necessidade de produção na literatura direcionada ao currículo e as diferentes áreas de conhecimento, como o ensino de Arte e as proposições curriculares inclusivas, considerando o efetivo direito de todos à educação.

3. ARTE NA EJA, PRÁTICAS INCLUSIVAS

3.1. Fundamentos do ensino de Arte

Considerando a área de conhecimento de Arte, é necessário para a valorização cultural, que o currículo da EJA possa atender à formação integral dos alunos.

Segundo a Proposta Curricular do Ensino Fundamental – EJA, a prática de ensino do eixo cultura integra os saberes e conhecimentos das manifestações artísticas e culturais historicamente produzidas e como “um aspecto essencial da constituição de nossa identidade, expressão da visão de mundo dos diferentes grupos sociais que formam a sociedade brasileira” (BRASIL, 2001, p. 185).

O direito ao acesso aos bens culturais, enquanto forma de expressão e preservação das manifestações artísticas está estabelecido na Constituição Federal, no artigo 215, que estabelece que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, p. 163).

Recentemente, no ano de 2010, houve a garantia do direito de todos à Arte e à Cultura no ambiente educacional, de acordo com o Plano Nacional de Cultura na LEI, nº 12.343 (BRASIL, 2010). Em concordância, o ensino do eixo cultura efetiva a prática sociocultural. Logo, de acordo com Pinto (1991) um processo educativo em favor da interação com a sua cultura, que requer o reconhecimento do que já foi produzido ao longo da história, mas sempre considerando o que está em contínua mudança.

O ensino de Arte na educação escolar é reconhecido por muitos educadores, filósofos, psicólogos e inicialmente difundido no Brasil, a partir dos estudos do filósofo Read (1948), que reconhece na educação o objetivo de desenvolvimento do indivíduo “juntamente com a singularidade, a consciência social” (READ, 2001, p.6).

Outra constatação importante sobre educação e ensino de Arte proposto por Read (2001) é que a educação deve ser um processo não apenas de respeito às singularidades do educando, mas também de integração, ou seja, a “reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social”. Portanto o objetivo da educação na dimensão integrada:

[...] é propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com

a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence (READ, 2001, p.9).

Ainda sobre a teoria da educação na formação integral do indivíduo, como um conceito democrático de sociedade, difundido por Read, a educação da sensibilidade estética é de fundamental importância: “uma educação dos sentidos, visual ou plástica, que compreende todas os modos de autoexpressão, literária e poética (verbal), bem como musical (auditiva)” (READ, 2001, p.8). O autor chama esse ensino integral de educação estética, pois a educação pela Arte todas as linguagens artísticas passam ser ativadas favorecendo a compreensão integral da realidade.

O novo paradigma para o ensino de Arte vem sendo proposto para a educação escolar, principalmente a partir dos anos de 1980, com base nos estudos dos educadores (BARBOSA, 1991; FUSARI & FERRAZ, 1993; HERNÁNDEZ, 2000), que propõem que o ensino de Arte, como área de conhecimento, integra diferentes habilidades, como, o conhecimento histórico e da cultura visual das produções artísticas, a possibilidade de expressão pelas diferentes linguagens artísticas e da educação estética. Ainda, ao ampliar o repertório cultural dos educandos, contribui para aprender a compreender e interpretar o mundo.

A pesquisadora Ana Mae Barbosa, trouxe um aprofundado estudo sobre a concepção de educação estética, artística e cultural, contribuindo também para a fundamentação teórica do ensino de arte, como área do conhecimento. Portanto, é de fundamental importância para o desenvolvimento cultural do educando. Assim o aprender com as diferentes linguagens artísticas, a compreensão do mundo que nos rodeia e da qual o estar imerso neste contexto cultural requer do educando uma nova postura, de aprender a pensar sobre os códigos visuais, a leitura e sua interpretação e a expressar-se.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2009, p.1).

Fusari (1993) considera que o ensino de Arte promove a valorização do indivíduo nos aspectos cognitivos, morais e estéticos, ao mesmo tempo que desperta

para a consciência individual, coopera para o desenvolvimento do grupo social do qual faz parte.

Para Ferreira (2011) o ensino do componente curricular de Arte contribui para a formação do educando e seu exercício da cidadania. Permite que o educando possa conhecer outras culturas e assim perceber a sua realidade cotidiana, aprendendo também a valorizar e assumir uma postura reflexiva quanto ao modo de pensar e agir de sua cultura e de outras.

A Arte como linguagem, representada por diferentes tipos de linguagens artísticas na educação escolar, requer do professor assumir uma postura de mediador cultural, na qual este possa criar uma prática de ensino que promova os encontros criativos para um apreender sobre a arte e a cultura. Esta prática de ensino é chamada de proposição dos territórios de arte e cultura, conceitos já difundidos no contexto educacional (MIRIAN CELESTE MARTINS & GISA PICOSQUE, 2009).

Ferrari (2012) apresenta o estudo de Martins e Picosque (2008) que defende a proposição Territórios da Arte e Cultura pelos estudos de conceitos, pelos quais o educador propositor realiza ação pedagógica, aprende e ensina a ativar as formas e representações culturais, apresenta os conceitos e desenvolve as atividades, percorrendo os diferentes Territórios da Arte e Cultura. São estes: mediação cultural, linguagens artísticas, forma e conteúdo, materialidade, patrimônio cultural, processos de criação, saberes estéticos e culturais.

Sendo assim, o ensino de Arte desempenha um papel fundamental no contexto da educação, considerando o educando PAEE. Segundo Ferreira (2011) a prática de ensino de Arte possibilita a integração social e desenvolvimento cognitivo.

Muitos alunos conseguem uma melhor verbalização, desenvolvem habilidades estimulados por atividades artísticas, e conseguem adquirir um posicionamento social, possibilitando sua inclusão no mundo em que vivem (FERREIRA, 2011, p. 60).

Diante do exposto, defende-se que a EJA tenha um currículo fundamentado na perspectiva de educação inclusiva, na qual os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) da EJA tenham a garantia do direito à educação e desenvolvimento de suas potencialidades e respeito por suas singularidades; o acesso aos bens históricos e culturais e à dimensão de formação para emancipação (PAULO

FREIRE,1997; GADOTTI,2000), como proposto pelo currículo da escola de EJA, dividido pelos eixos trabalho, tempo e cultura.

Ressalta-se, ainda, que o eixo cultura deve abordar os princípios e as teorias da Arte como área de conhecimento, considerando os estudos sobre Arte e educação (BARBOSA, 1992; FUSARI, 1993; FERRAZ, 1993; MARTINS, 2009; PICOSQUE, 2009).

3.2 Superar práticas de infantilização na EJA e nas aulas de Arte

A EJA reconhece-se enquanto efetiva atuação na formação cidadã, quando as ações pedagógicas sejam fundamentadas nas práticas sociais, produzindo sentido para o aluno. Por vezes, o inverso ocorre nas salas de EJA, quando há o distanciamento entre as práticas de ensino e a prática social. Esse equívoco no contexto de ensino da EJA acentua ainda mais as dificuldades de aprendizagem, os processos de aquisição e socialização dos conhecimentos.

O aluno circula por espaços sociais repletos de saberes, de conhecimentos e produções artísticas e culturais, principalmente na atualidade, pois dispõe de equipamentos tecnológicos, dos mais avançados meios de comunicação, que proporcionam uma nova reconfiguração nas formas de interação sociocultural entre os indivíduos e com o mundo.

A propósito, a educação escolar diverge desta realidade que se apresenta e de cumprir a função de formação sociocultural, da sistematização do saber com a finalidade das mudanças sociais, quando propõe práticas pedagógicas desvinculadas do uso sociocultural. Embora alguns avanços significativos estejam ocorrendo nas salas de aula, na construção do fazer educativo na perspectiva da consciência crítica, ocorrem ainda equívocos por parte dos educadores no planejamento das práticas de ensino da EJA.

De fato, considera-se pertinente atentar para essa realidade, buscando identificar um dos entraves mais recorrentes, para efetivação do ensino de Arte, fundamentado na educação inclusiva, do respeito aos conhecimentos prévios dos educandos, num processo contínuo da construção crítica e reflexiva dos conhecimentos. Contudo, relatos de experiências pedagógicas nas salas de EJA

ainda contam com a presença de práticas de ensino infantilizadas e que por vezes se repetem nas atividades pedagógicas específicas do AEE.

Amparo (2012) considera a infantilização na EJA como a prática de ensino e a postura do educador realizadas com as crianças sendo transpostas para a sala de aula de educandos jovens, adultos e idosos. O educador, ao assumir essa postura não considera que a EJA tem uma identidade própria, de um espaço de compartilhar conhecimentos e saberes, de pessoas com expectativas e objetivos voltados para a vida adulta. Nesse sentido, Amparo (2012), em seus estudos, concebe a infantilização como:

O ato de um professor que esteja trabalhando na modalidade de Educação de Jovens e adultos, trazer para a sala de aula atividades que não condizem com o perfil dos educandos da EJA, ou seja, atividades que são idênticas às transmitidas para crianças da educação infantil e ensino fundamental. Mas não somente isto, a própria postura que o professor possui perante os jovens, adultos e idosos da EJA, é semelhante à postura que os professores possuem com as crianças (AMPARO, 2012).

Oliveira (2007) aborda as incoerências nas práticas curriculares contemporâneas desenvolvidas na EJA, como a infantilização, que ocorre quando há inadequação dos conteúdos, modos de abordagem e de linguagem. Segundo essa concepção, o ensino dos conteúdos tem como base o paradigma da árvore do conhecimento, cumulativa e influenciada pela classe dominante, e ainda, a “sucessão e sequenciamentos obrigatórios”, ou seja o acesso aos saberes decorre do mais simples ao mais complexo (OLIVEIRA, 2007, p.87).

Neste sentido, a autora propõe que o acesso aos conteúdos na EJA dá-se pela construção da rede de significados, a partir de todas as experiências vivenciadas. Portanto, não há um percurso único, obrigatório a todos. Este entendimento pressupõe que cada educando estabelece conexões entre os saberes anteriores e os novos, de formas diversas.

Assim, cabe ao educador formular estratégias de ensino visando a interação sujeito e objeto de aprendizagem, o que Oliveira (2007) afirma como práticas que possam dialogar com saberes, valores, crenças e experiências dos alunos.

As distorções ocorridas nas ações pedagógicas, igualmente no desenvolvimento dos conteúdos curriculares do ensino de Arte na EJA, que culminam

com a infantilização, acentuam ainda mais as dificuldades de acesso dos alunos aos conhecimentos culturais e manifestações artísticas.

A recorrente busca de apoio nas “folhinhas”⁷, ou seja, nas reproduções de atividades e aplicação de conteúdos fragmentados, totalmente desvinculados dos processos de vida dos alunos, bem como o uso da linguagem tendenciosa no diminutivo, como se o adulto tivesse dificuldades de compreensão, necessitando de uma verbalização inferiorizada traduzem bem o processo de infantilização.

Para Souza (2010), os aspectos de discussão da infantilização na aplicação dos conteúdos de ensino de Arte, a transposição curricular, dá-se pela imediata realização de atividades propostas pelos professores que ministram aulas no período diurno e a oferta das mesmas atividades para os alunos da EJA, no período noturno. A prática do desenho livre, pinturas de folhas com desenhos prontos, “musiquinhas”, que descaracterizam a educação de adultos e os propósitos do ensino de Arte.

Uma reflexão relevante a destacar sobre a descaracterização da EJA, fomentando as práticas infantilizadas, trata-se do que Silveira (2017) aponta para o distanciamento na atualidade da educação de jovens e adultos idealizada por Paulo Freire nas salas de aula da EJA.

Silveira (2017) realizou uma análise das práticas da EJA e constatou na sua pesquisa o deslocamento da teoria de Paulo Freire em relação as propostas analisadas. E ainda, demonstrou a falta de condições físicas e pedagógicas.

É fundamental a superação das práticas de infantilização no trabalho educativo da EJA e no ensino de Arte para promover o desenvolvimento cultural, na garantia de um direito de todos e uma educação com base nos princípios da inclusão escolar. Por isso, a prática pedagógica inclusiva na EJA deve considerar o aluno adulto e as especificidades do contexto de formação cidadã. Os alunos têm que ser atendidos nas suas necessidades educativas voltadas para uso social e cultural.

É pertinente, propor estratégias pedagógicas inclusivas dos conteúdos do eixo cultura no ensino de Arte, considerando o professor enquanto mediador cultural. Os adultos convivem com as mais diversas situações sociais diárias que requerem entendimentos. Por certo, não podemos conceber que os alunos da EJA possam

⁷ Entende-se aqui o termo “folhinhas” como atividades comumente utilizadas por professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como aquelas reproduzidas exaustivamente por meio de fotocópias destinadas aos alunos, para que pintem, coletem algum tipo de papel ou recortem sem a devida contextualização.

chegar no contexto de aprendizagem da sala de aula, na busca pela aquisição da linguagem e formação cultural, sendo que o professor faz uso da comunicação no grau do diminutivo, estruturada na consciência ingênua que não produz mudanças.

A escola para adultos não pode ser igual à estruturada para a criança, pois acabaria por assumir uma consciência ingênua. Álvaro Vieira Pinto (1991) afirma que “a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil”. O professor deve compreender que a prática educativa da EJA é subsidiar a tarefa social da educação, portanto com características culturais e princípios sociais de acordo com a idade adulta.

Freire (2015), em seus estudos, demonstra uma preocupação educativa, em que os adultos possam ser acolhidos, numa ação educativa participativa, dialogada, num espaço sociocultural, chamado círculo de cultura pela conquista da linguagem. Desse modo, cabe ao professor desempenhar um trabalho pedagógico que atenda as reais necessidades educativas do aluno na fase adulta.

Álvaro Viera Pinto, em seu livro “Sete Lições sobre educação de adultos”, dedica-se a expor os princípios de caráter histórico, o desenvolvimento humano e sociocultural relacionados à educação. Em vista disso, apresenta a educação como:

A educação é um processo, não suficiente ser interpretada apenas com os instrumentos da lógica formal, mas pela lógica dialética.

A educação é um fato existencial, confere o homem em toda a sua realidade, processo pelo qual adquire sua essência.

A educação é um fator social, refere-se à sociedade como um todo, ao mesmo tempo, contribui para incorporação dos indivíduos e progresso, de criação do novo.

A educação é um fenômeno cultural, é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos. O saber é o conjunto dos dados da cultura que se têm tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem.

A educação e a formação do indivíduo, o que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detêm o comando social.

A educação é uma modalidade de trabalho social, no caso da educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem direciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador.

A educação é de ordem consciente, objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo (PINTO, 1991, p 30 - 34).

A sociedade, com o passar do tempo, diante dos novos desafios sociais, requer mudanças por parte dos indivíduos. Essas transformações, de acordo com Pinto (1991) “vão mudando de conteúdo, de significado acompanhando o desenvolvimento orgânico e psicológico, ao longo de sua vida distintas capacidades de ação e de

trabalho.” Desse modo, o trabalho educativo para o adulto difere das proposições pedagógicas da clientela infantil (PINTO, 1991, p.69).

Outra constatação importante advinda do contexto histórico, recai sobre as práticas pedagógicas infantilizadas na EJA. No que diz respeito especialmente aos conteúdos do ensino de Arte, ocorre a forte influência das campanhas de alfabetização de adultos, que eram estruturadas para atender às camadas populares, formadas por crianças, adolescentes e adultos.

A presença de uma pedagogia infantilizada dos conteúdos culturais na EJA, aparece representada no fazer artístico, as datas em comemoração ou recorrentes práticas decorativas do espaço escolar. Esta perspectiva reducionista decorre do que evidencia Azevêdo (2003), pelo fato de “vivermos numa sociedade capitalista e industrializada, onde as diferenças de classe excluem ou determinam o acesso dos indivíduos aos bens culturais” (AZEVEDO, 2003, p.28).

A concepção errônea de que existe uma separação entre arte erudita destinada às classes dominantes e arte popular aos menos favorecidos socialmente, amplamente propagada como forma de manutenção das classes dominantes, acaba por influenciar os conteúdos curriculares.

Pereira (2014) demonstra-se contrário a essa concepção de afastamento dos conteúdos escolares do ensino da Arte, como distintos socialmente. E discute o viés de arte erudita e popular e como foi incorporado pelos professores. Mas para superação deste processo é necessário a compreensão dos mecanismos sociais e pedagógicos. O autor explica que:

Os mecanismos que agem no interior do sistema de ensino (em geral) para a exclusão e a seletividade são os mesmos que agem no campo artístico, pois se trata de uma única e mesma questão, o acesso a uma cultura erudita, formal, que não é dado a todos na sociedade (PEREIRA, 2014, p. 96).

Azevêdo (2003) amplia essas discussões, ressaltando que “nossa organização social, de cunho industrial, caracteriza-se pela produção em série, imprimindo ao ser humano a uniformização de pensamento” (AZEVEDO, 2003, p.28).

As produções artísticas e culturais assumem um valor capital imposto pela sociedade de classes, na qual as camadas populares acabam por distanciar-se do contato com as obras de arte.

Assim sendo, o fazer artístico, entendido como acesso aos meios de produção da arte, deve ser negado à maioria de nosso povo, o que nada mais é do que a perpetuação da divisão de classes, pois as elites detêm o acesso tanto ao produto quanto aos meios de produção da arte (AZEVEDO, 2003, p.28).

A Arte, assim como suas diferentes linguagens artísticas, artes visuais, teatro, música e dança, diante desta realidade de divisão de classes sociais, acaba tomando a conotação de um produto de consumo das classes dominantes. Azevêdo (2003) segue contestando e apresentado o discurso que estes buscam justificar “apregoando que a arte é um ‘*hobby*’ ou uma ‘*distração*’, entretenimento efêmero, um luxo que pode ser perfeitamente dispensado” às camadas populares (AZEVEDO, 2003, p.28).

Os historiadores da Arte consideram importante conhecer a história da Arte, para compreensão e construção das proposições em Arte e educação na atualidade. Desta maneira Soucy (2008) destaca os estudos de Kerry Freedman sobre a difusão dos conceitos de expressão cultural visual, principalmente a partir dos anos de 1990. As concepções teóricas de Edward Lucie-Smith abordam a valorização das minorias e suas produções artísticas, para que no ensino de Arte possam ser reconhecidas, analisadas e registradas, além de Rudolf Arnheim, um dos expoentes nas concepções de arte no contexto escolar e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo.

Os historiadores de Arte e educação, por sua vez, discutem que os conteúdos da Arte por muito tempo, passou a ser atrelada à construção ideológica de superioridade, em detrimento à inferioridade cultural e étnica. Essa abordagem também permeia o ensino de Arte.

Deste modo, apontam os historiadores sobre as populações e etnicidade, que a concepção de etnia tem sido utilizada para apresentar os vários grupos da sociedade como os “diferentes”. Soucy (2008) considera esta visão imposta pelos grupos dominantes, através das terminologias “diferentes” ou “outros”, que produzem as divisões sociais. Por meio da ideia “de ‘outros’ inventamos a nós próprios, já que sabemos quem somos pela exclusão de quem não somos” (SOUCY, 2008, p.47).

Partindo destas constatações, a influência desta concepção, que mantém distintos os conteúdos erudito e popular, pelas classes sociais. Da mesma maneira, os currículos escolares de ensino de Arte acabam por retratar essa disposição social.

Nesta continuidade, um exemplo é sobre os conteúdos de música. Segundo Pereira (2014), conceitua como a “tradição seletiva”, que separa a música “superior”,

a erudita, de uma “música de massa” ou popular. Tudo isso pela “incorporação de disposições, a manutenção de práticas ideologicamente orientadas”.

Pereira (2014) defende que tanto os conteúdos eruditos como os populares, são do campo artístico musical, portanto devem ser transpostos, ou seja, convertidos para o campo educacional.

Ainda, no viés de discussão sobre os equívocos sobre a infantilização na EJA no ensino de Arte, pode-se verificar a formação docente. Em sua maioria, os cursos de pedagogia acabam por oferecer uma grade curricular com ênfase na formação para educação básica nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental, sendo inferior a carga horária destinada à modalidade de EJA. Então, pode-se destacar que o educador acaba por realizar a transposição dos conteúdos e metodologia aplicados no ensino infantil para a EJA.

Ventura (2012) discorre sobre a formação docente, abordando a falta de reconhecimento na formação inicial e continuada para a EJA e constata que “raramente as licenciaturas refletem o fazer pedagógico contextualizado a escolarização de jovens adultos” (VENTURA, 2012, p.74).

Di Pierro (2005) salienta que a EJA em seu contexto histórico, têm o paradigma compensatório como determinante. Assim, a escola para jovens e adultos acaba por assumir rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola estruturada para as crianças e adolescentes. Esta organização escolar impede a flexibilização necessária às reais necessidades do adulto que retoma seus estudos. Ainda sobre a concepção compensatória, que por consequência subsidia erroneamente a prática da infantilização na EJA, Di Pierro (2005) enfatiza que:

Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p.1118).

O caráter compensatório fomentou as políticas públicas de educação de adultos, sobretudo no período que compreende a implantação dos supletivos, como um instrumento de reposição escolar para a parcela da população brasileira que não concluiu os estudos na idade regular (DI PIERRO, 2005).

Essa visão de educação para jovens e adultos enquanto suplementar, ou educação compensatória, é questionada por Di Pierro, pois impede a efetiva educação com princípios e fundamentos para a formação sociocultural do adulto.

O ensino de Arte tem como seus princípios norteadores as contribuições da Filosofia, da Sociologia e da Antropologia, as concepções de Arte como expressão de conteúdo, e que no contexto da educação escolar, principalmente na atualidade, não reside sobre o resultado final da produção artística realizado pelo educando, mas sobretudo dos processos criativos desenvolvidos pela imaginação, pela percepção artística e estética, desta forma a valorizando o percurso criador.

Soucy (2008) em suas pesquisas internacionais sobre o ensino de Arte em consonância aos estudos de Anna Mae Barbosa considera que Arte, no contexto educacional, não pode ser interpretada como liberdade absoluta de expressão, ou fazer artístico desprovido de intencionalidade, pois segundo Soucy (2008, p. 49), “não existe expressão sem conteúdo”. Aprofundam o entendimento sobre a auto expressão, nas aulas de arte, que está diretamente relacionada ao fato de que toda expressão tem conteúdo.

Os estudos sobre Arte educação, principalmente a partir da década de 1980, demonstram que a abordagem da auto expressão, do “livre fazer artístico” como distorção pelos educadores, tem influência dos estudos de Viktor Lowenfeld, que a partir da Segunda Guerra, propunha a liberdade de expressão nas produções das crianças, sendo esta teoria fortemente difundida, mas com interpretações deformadas.

Lowenfeld acreditava que ‘seria errado pensar que auto expressão significa a expressão dos pensamentos e ideias em termos gerais de conteúdo’ (1957). Mas ele também acreditava que não haveria expressão sem conteúdo. ‘O assunto e o conteúdo estão necessariamente relacionados’, disse ele, e a natureza deste conteúdo era a chave de expressão (SOUCY, 2008, p.42).

Soucy (2008), de acordo com Thomas Munro em 1925, reconhece que nos desenhos das crianças que eram alunos (as) de Lowenfeld, estes expressavam e refletiam as imagens populares da região onde viviam. Munro afirma que se tratava de uma concepção ingênua de autoexpressão, que o ensino de Arte, a autoexpressão como “pureza e liberdade absoluta é, de início, impossível” (MUNRO apud SOUCY, 2008, p.43).

Azevêdo (2003) propõe que a arte como linguagem “pode ser ensinada e pode ser aprendida (e apreendida), exatamente porque é produção humana”. O autor defende a Arte no currículo da educação escolar, pois tem pressupostos fundamentais, primeiro como processos sensíveis, que tratam do desenvolvimento dos fatores emocionais e sociais e em segundo, dos processos sensíveis cognitivos, fazendo referência à própria disciplina de Arte. Sendo este segundo, ‘processos sensíveis cognitivos’, conceito que compartilha com Maria Fusari.

Gadotti (2016) reconhece a proposta curricular como importante dimensão escolar, pois “o currículo não pode ser entendido apenas como conteúdo das áreas de conhecimento da escola, mas a própria dinâmica da ação escolar, integrando todos os elementos que interagem para a consecução de seus fins e objetivos” (GADOTTI, 2016, p. 2).

O currículo, na perspectiva de educação emancipatória, como proposto por Paulo Freire, ressalta que a medida que os conteúdos escolares têm como fundamentos a reprodução da classe dominante, neste sentido como uma educação bancária, não produz mudanças. Porém, o trabalho educativo com os conteúdos na perspectiva de educação emancipatória, educador e educandos devem desvelar as contradições impostas pela sociedade de classe, a de consciência crítica da realidade e ativa participação social.

E a Arte, como linguagem, permite ao professor e aluno a compreensão crítica e dialética da realidade atual e no contexto histórico, de apreender a cultura visual em que todos estão inseridos, de valorização da diversidade cultural de um país formado pela multiculturalidade, sendo assim fundamental para a EJA. Acertada a posição de que o ensino de arte possibilita a compreensão de multiculturalidade, sobre os códigos estéticos, artísticos e éticos de toda a sociedade, “opondo-se à concepção de que existe uma cultura pura superior”. (AZEVEDO, 2003. p.34).

Nesse sentido, é possível reconhecer a importância do professor como mediador cultural no ensino de Arte na EJA, que deve propor uma ação educativa em favor da construção de um espaço de compartilhar saberes, em que o currículo possa favorecer o desvendar da cultura visual e a releitura estética e artística.

Para Ferrari (2012), na atualidade, o professor deve desempenhar sua função de “professor propositor” na realização de um trabalho educativo, em que este “aprende e ensina de modo a ativar culturalmente obras de arte”. Ressalta que a

medida que proporciona a oportunidade de estimular o contato com a obra de arte, cria mecanismos que favorecem a aproximação entre o aluno e as produções artísticas e manifestações culturais.

O educador como mediador cultural encontra na Arte um potencial que permite acessar a ação cultural. Ao propor encontros significativos com a mesma, colabora para a ampliação do repertório cultural dos educandos, que pode ser realizado por meio de livros, espaços culturais, sites, oficinas culturais (MARTINS, 2005).

O ensino de Arte, nesta perspectiva de educador como mediador cultural, deve promover os encontros culturais, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de perceber, conceituar e interpretar obras de arte, considerando as relações de contexto histórico e social das vivências na atualidade e compreendendo outras culturas e tempos. Esse é o novo paradigma de ensino de Arte proposto pelos educadores Vergara (1996); Martins (2005); Ferrari, (2012).

3.3. Mediação e Proposições do ensino de Arte

O movimento Arte-Educação⁸, a partir do ano de 1980, possibilitou a ampliação dos estudos sobre o ensino de Arte, a mobilização dos grupos de profissionais da área e dos professores no processo de reconhecer o ensino de Arte e o potencial formador sociocultural, contribuindo para a formação integral do aluno (BRASIL, 1997).

Anteriormente ao movimento Arte-Educação, a Lei 5.692, de 1971, estabelece a Educação Artística e sua obrigatoriedade como atividade educativa, não como disciplina. O direcionamento era a formação para o mercado de trabalho. De acordo com as imposições do regime militar, o ensino era profissionalizante e tecnicista (BARBOSA, 1985).

⁸ Em 1970 surgiu o movimento de Arte-Educação, com o objetivo de repensar a função da Arte na escola e fora. Os professores percebendo a importância de juntar forças para discussões, estudos, pesquisas e novas ações. Assim, uma consciência mais reflexiva sobre o encaminhamento filosófico/metodológico para o ensino de Arte. Na sequência, na década iniciada em 1980, as associações de professores em vários estados brasileiros estruturaram-se, criando a Federação das Associações de Arte-Educadores do Brasil-FAEB. E também, especialmente com a Profa. Dra. Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1991), o termo arte-educadores designa uma categoria de profissionais, devidamente licenciados em Arte, que empenharam em favor da institucionalização do ensino da Arte, as áreas: Artes Visuais, teatro, Música e Dança, com base em referências teóricas específicas e a inserção nos currículos da educação básica, que foi estabelecido no PCN (1997) com a abordagem da metodologia triangular (contextualizar, fazer e produzir) (BARBOSA, 2016).

Ainda com a reforma proposta pela Lei 5.692/71 vale ressaltar que o ensino de Arte, não contemplava os conteúdos. Somente no ano de 1996, com a LDB 9.394, inclui-se o ensino de Arte como componente curricular obrigatório e sua importância no contexto da educação brasileira. No Art. 26, § 2º, “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A valorização da diversidade cultural brasileira tem seu reconhecimento a partir do ano de 2010, com a alteração da LDB 9.394/96 no Art. 26, alterado pela Lei nº 13.415/17. Com a nova redação, dispõe, o § 2º que “o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017).

Duarte Júnior (2005) entende que a permanência dos estudos de Arte e valorização cultural dentro das escolas e a presença no currículo da educação brasileira, estabelecido na LDB 9.394/96, sofreu a influência da mobilização dos grupos de pesquisadores e educadores engajados no Movimento Arte-Educação.

Dessa forma, o componente curricular de Arte como área de conhecimento, estabelecido na LDB 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e em fase de regulamentação a proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), reforçam que a educação escolar, como direitos de todos, deve estar em conformidade e valorizar a diversidade cultural ou Intercultural⁹ em que se constitui a sociedade brasileira. Dessa forma, o ensino de Arte compreende as quatro linguagens artística: artes visuais, teatro, música e dança e reconhecimento das manifestações culturais, saberes, identidades e as potencialidades de uma cultura local e os valores de outras culturas.

Barbosa (2008) recorre aos estudos de Paulo Freire, em defesa de que a educação escolar deve contribuir para ampliar o acesso ao conhecimento cultural.

A educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes. A mobilidade social depende da interrelação entre os códigos

⁹Barbosa (2008), o termo Intercultural representa a interação entre as diferentes culturas. O compromisso com a diversidade cultural, como expressão de raças, etnias, gênero, classe social.

culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular (BARBOSA, 2008, p. 20).

A disciplina de Arte tem suas especificidades pedagógicas que contribuem para o processo educativo. Souza (2016), em concordância com os estudos de Barbosa (2003), afirma que o ensino de Arte, fundamentado numa perspectiva integradora, possibilita o desenvolver da percepção e da imaginação, cooperando para que o aluno possa apreender a realidade percebida e desenvolver a análise crítica.

O entrelaçamento entre as quatro linguagens artísticas - artes visuais, teatro, música e dança, contribuem para o processo de compreensão da diversidade cultural, entre os diferentes campos do saber. Cada linguagem apresenta uma forma singular de interpretar a realidade. Entende-se, assim, ser fundamental oportunizar ao aluno da EJA o acesso aos bens e saberes culturais e artísticos para aprenderem a identificar, apreciar, contextualizar e compreender a Arte.

A proposição de um ensino de Arte, na perspectiva de uma educação inclusiva, nessa pesquisa, toma como base a abordagem pedagógica territórios da Arte e cultura, proposta elaborada pelas educadoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque.

Ferrari (2012) afirma que os fundamentos da proposição pedagógica territórios da Arte e cultura, não constituem um estudo fechado e acabado, contudo, apresentam as suas dimensões:

Linguagens artísticas: Explora o campo das linguagens artísticas e como são produzidas, em suas características, história e poética. São linguagens artísticas as artes visuais (cinema, pintura, desenho, gravura, instalação, outras), música (clássica, rock, forró, entre outras), teatro (monólogos, de bonecos, de sombras, entre outros), dança (de rua, clássica, jazz, samba e outros).

Forma e conteúdo: Observa como a arte é constituída em seus elementos de linguagem como, por exemplo, nas artes visuais temos linhas, cores, formas, espaço, superfície, no caso da música as notas, intervalos, pulsação, intensidade do som, timbre entre outros aspectos da linguagem. Também estuda os temas abordados nas obras artísticas, temas sociais, vida privada, coletiva, leituras de mundo entre outros temas e assuntos que proclamam as ideias dos artistas expressas em suas obras.

Processo de criação: Procura compreender como criamos e como podemos incentivar nossos alunos a criar. Explora o universo da mente criadora, observando quando estamos imersos na perseguição de ideias, experimentando materiais e instrumentos para dar vida a nossa visão de mundo por meio de uma linguagem artística.

Patrimônio Cultural: Analisa a produção artística de diferentes tempos e procura cultivar o espírito de pertencimento, de conversação e valorização da nossa cultura local e universal. Propõe refletir sobre o valor dos bens materiais (obras de arte, prédios históricos, outros) e simbólicos culturais (cantos, contos e lendas, entre outros).

Materialidades: Estuda e investiga as possibilidades e potencialidades das matérias que constitui as obras de arte. Como por exemplo, as tintas, suportes, ferramentas e outros dependendo da linguagem e intenção poética do artista e dos alunos no fazer artístico.

Conexões transdisciplinares: Estabelece relações entre a arte e outras áreas do saber como, por exemplo, arte e matemática, arte e história arte e ciências da natureza entre outras possibilidades.

Saberes estéticos e culturais: Estuda história da arte ampliando o olhar também para outros aspectos da produção artística, como por exemplo: O estudo da estética, da filosofia da arte, da história da sociedade, dos contextos políticos e culturais em que cada obra artística é criada.

Mediação cultural: Propõe que o educador se preocupe em como apresentar as produções artísticas para as crianças e jovens, investiga como a arte afeta as pessoas e estimula o educador a ser um mediador entre a arte o público e os alunos. Há muitas maneiras de apresentar uma obra artística e a forma como cada professor cria situações de aprendizagens e percurso de percepção estética, poderá fazer muita diferencia sobre os encontros significativos com a Arte (FERRARI, 2012, p. 22 -23).

Constata que o ensino de Arte é fundamental na EJA, pois os conteúdos de ensino, juntamente com o compromisso do educador na perspectiva de mediador cultural, disponibilizando as estratégias pedagógicas inclusivas, possibilitam o conhecimento dos saberes culturais, o estabelecimento de vínculos sociais e históricos com sua própria cultura e as demais, seu cotidiano e as interações com outras áreas do conhecimento.

4. MÉTODO

4.1. A abordagem da pesquisa

Foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa, através de uma pesquisa de intervenção, que no espaço escolar deve ser realizada “observando seu cotidiano e em contato direto com os participantes, que por meio de ações conjuntas podem intervir, propiciando aos alunos sua re/inserção na dinâmica escolar e social” (RUFINO, 2007, p.11).

Assim, a pesquisa de intervenção compreende uma tendência das pesquisas participativas, nos quais o delinear de investigação se dá na relação dinâmica entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, ação e construção coletiva, um modo de intervenção e análises no contato cotidiano, que mesmo assim reconhece as variáveis (AGUIAR; ROCHA, 1997).

4.2. Procedimentos éticos

Nosso ponto de partida foi a elaboração do projeto de pesquisa, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, do Campus de Bauru. Foram atendidas as exigências legais conforme Resolução nº 444/2012 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), de acordo com Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do *Comitê de Ética em Pesquisa* (CEP) nº 2.603.095, devidamente aprovado.

Logo após a aprovação do Comitê de Ética, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação, que nos concedeu a autorização para a realização da pesquisa - Anexo 2.

Da mesma forma, estivemos com a direção da escola de EJA, apresentado os objetivos da pesquisa e solicitando a permissão. Após a confirmação, a direção nos encaminhou para o Polo Educacional, onde realizamos uma reunião com as professoras, responsáveis e alunos, para os esclarecimentos sobre a pesquisa. Sendo assim, para os estudantes elaboramos o Termo de Assentimento de Livre e Esclarecido (TALE), com uma adaptação na redação realizada pela própria pesquisadora, objetivando facilitar a compreensão dos alunos PAEE que participaram

da pesquisa - Apêndice 1. Para a professora responsável, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndices 2 e 3.

4.3. Seleção e caracterização dos participantes

Inicialmente, no levantamento dos locais onde eram realizados os AEEs na escola de EJA, a direção apontou dois Polos Educacionais (1 e 2). Dentre esses, optamos pelo Polo Educacional , devido ao fato desse atender aos propósitos da pesquisa, já que o mesmo espaço escolar atendia o ensino regular e o ensino especial, e possuía o acesso às vivências da Sala de Recursos Multifuncionais. Vale destacar que a oferta do AEE apenas no período diurno é uma condição presente neste município, não sendo possível inferir que em outras unidades de ensino o serviço não esteja disponível no período noturno.

Em relação ao critério de seleção dos alunos participantes, definimos que seriam os alunos público-alvo da educação especial, matriculados na EJA e no AEE no Ensino Fundamental anos iniciais.

A pesquisa foi realizada com 15 alunos PAEE no Polo Educacional 1, período da tarde. As idades dos alunos variavam entre 19 e 73 anos. Quanto as deficiências, os 15 alunos com deficiência intelectual (DI)¹⁰, sendo que, entre esses, havia 05 alunos com deficiência múltipla (DM)¹¹, a saber: 03 alunos com deficiência intelectual (DI) e deficiência física (DF), e 02 alunos com deficiência intelectual (DI) e deficiência auditiva (DA).

Na constituição dos sujeitos da pesquisa, houve a participação de uma professora da Educação Especial. Abaixo o Quadro 4, referente à Constituição dos Sujeitos, para fins de organização dos alunos e da professora participantes da pesquisa.

¹⁰ Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), e ainda de acordo com APAE (2016) caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade (BRASIL, 2006).

¹¹ Deficiência Múltipla é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias, mental, visual, auditiva, física, com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. (BRASIL, 2006, p.11).

Quadro 4 - Constituição dos Sujeitos

Identificação dos alunos	Gênero	Idade	Ano (Série)	Atendimento AEE	Tipo de deficiência
Aluno 1	M	19 anos	4º termo	2ª e 4ª	D.I.
Aluno 2	F	43 anos	4º termo	3ª e 5ª	D.I.
Aluno 3	F	73 anos	2º termo	3ª e 6ª	D.I. /D.A.
Aluno 4	M	38 anos	4º termo	3ª e 6ª	D.I.
Aluno 5	F	47 anos	4º termo	3ª e 5ª	D.I.
Aluno 6	F	54 anos	3º termo	5ª e 6ª	D.I.
Aluno 7	F	66 anos	4º termo	3ª e 6ª	D.I.
Aluno 8	M	54 anos	4º termo	3ª e 5ª	D.I.
Aluno 9	M	42 anos	3º termo	3ª e 5ª	D.I.
Aluno 10	F	73 anos	1º termo	2ª e 4ª	D.I. /D.A.
Aluno 11	M	49 anos	2º termo	2ª e 6ª	D.I.
Aluno 12	F	29 anos	4º termo	3ª e 5ª	D.F./D.I.
Aluno 13	M	37 anos	3º termo	2ª e 4ª	D.F./D.I.
Aluno 14	M	23 anos	4º termo	2ª e 4ª	D.F./D.I.
Aluno 15	M	35 anos	3º termo	2ª e 4ª	D.I.
PROFESSORA					
Professora – Educação Especial	Idade 56 anos	Tempo de trabalho 17 anos	Tempo de trabalho na EJA 10 anos	Formação – Magistério, Pedagogia Plena com habilitação para matérias pedagógicas do 2º Grau, administração e supervisão escolar e Pós-Graduação com habilitação em Deficiência Intelectual.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como apresentado no Quadro 4, os 15 alunos participantes da pesquisa contavam com laudo médico de deficiência intelectual, e havia também 05 alunos com associação de outra deficiência, sendo esses, os alunos 3 e 10 (DI e DA) e os alunos

12, 13 e 14 (DI e DF). Vale ressaltar que no 4º termo encontrava-se grande parte dos alunos matriculados, com uma média de idade de 40 anos.

A professora da educação especial possui formação no magistério, curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação em Deficiência Intelectual. Quando realizamos a entrevista, a professora relatou sobre sua experiência de 17 anos como docente do ensino fundamental e há 10 anos nesta escola de EJA.

4.4. O contexto da pesquisa

4.4.1. Uma escola de EJA

O local em que esta pesquisa foi desenvolvida, caracteriza-se como uma escola de Educação de Jovens e Adultos, vinculada a rede municipal de educação de um município de médio porte, localizado no interior do estado de São Paulo.

Em 1984, iniciou-se o percurso da educação de adultos, quando a administração pública/municipal rompeu com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e consolidou o Serviço Municipal de Educação de Adultos, por meio de uma estrutura formada e coordenada por especialistas em educação, como pedagogos e psicólogos.

Nesta continuidade, em 1985, criou-se a Comissão Municipal de Educação de Adultos, tendo como objetivos planejar e coordenar a implementação das atividades educativas para a EJA.

Nesse período, considerando a esfera nacional, a educação de adultos fundamentava-se na influência da concepção de educação compensatória, do ensino supletivo direcionado aos estudantes jovens e adultos. Desse modo, o objetivo principal dessa escola de EJA, logo quando iniciou seu funcionamento, era de superar os altos índices de analfabetismo do município.

Couto (2012) salienta que não somente os direcionamentos voltados para a redução do analfabetismo, como também de acordo com o momento histórico de redemocratização pelo qual o país passava, a educação de adultos no município tinha que representar um instrumento de mudança social.

Portanto, essa era a possibilidade dos alunos jovens, adultos e idosos do município de frequentarem pela primeira vez a escola ou retomarem seus estudos.

O processo de escolarização dos alunos adultos visa a conquista da leitura e escrita, não como um simples codificar das letras e palavras, mas como uma autonomia e promoção da participação social e cultural.

Zanata (2015) concordando com o que propõem Freire (2004) e Vasques (2008), refere-se à conquista do mundo letrado pelos alunos adultos como um “abrir de portas para desvelamento de uma ferramenta de poder social que possibilita a emancipação” (ZANATA, 2015, p.23).

Em 1998, deu-se início ao funcionamento da escola de EJA, com o curso supletivo informal. Nessa época, a escola de EJA tinha 59 salas distribuídas pelo município, totalizando 1537 alunos matriculados.

Partindo desse contexto, houve um segundo momento com base nas orientações de direito educacional, com a universalização da educação e democratização das formas de ensino, bem como com os fundamentos da concepção de educação inclusiva. Em decorrência dos anos 90, com a popularização em defesa da abertura da escola para todos, ocorreu também, o aumento nos investimentos na educação, visando favorecer o desenvolvimento do modelo econômico e social da época.

Assim, a partir dos anos 2000, os investimentos nessa escola de EJA foram ampliados e passaram a subsidiar a construção dos primeiros Polos Educacionais de Jovens e Adultos.

No ano de 2005, como apresentado na Figura 3, a estrutura predial foi planejada e construída, recebendo os equipamentos pedagógicos para o funcionamento das aulas para o atendimento aos jovens, adultos e idosos, considerando a educação inclusiva da pessoa com deficiência. Assim, muitas das salas de aula passaram a funcionar nos Polos Educacionais, mas como a demanda continuava grande no município, a referida escola de EJA também continuou seu funcionamento em salas nos centros sociais, comunitários, EMEIs, EMEIIs, EMEFs e espaços cedidos pelas igrejas.

Os Polos Educacionais apresentam-se com uma estrutura predial em forma de quiosque, planta octagonal, que conta com 212,08 m² de área construída, distribuída

em três salas de aula, sala dos professores, cozinha, banheiros, área externa com acessibilidade e um mini refeitório.

Assim, o formato de quiosque visa um espaço de reconhecimento social e educacional apropriado para a educação de adultos, diferentemente da escola estruturada para o público infantil. Além disso, tem em vista o acolhimento e a acessibilidade de toda clientela, assim como faz uma referência ao Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire.

Figura 3 – Polo Educacional de Adultos



FONTE: Arquivo da escola de EJA

Couto (2012) reconhece que a escola de EJA fundamenta-se nos princípios da Gestão Democrática e adota o colegiado para deliberar sobre os assuntos escolares de maneira democrática. Assim, os mecanismos de representação são: Conferência Municipal de Educação, Conselho Municipal da Educação, Conselho do FUNDEB e outros Conselhos, Orçamento Participativo Local, Assembleia Escolar e Associação de Pais.

Atualmente, essa escola de EJA disponibiliza 09 Polos Educacionais distribuídos nos diversos bairros do município juntamente com as demais salas, objetivando facilitar o acesso, a permanência dos alunos e a conclusão de seus estudos. Oferece curso presencial, gratuito, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do 1º ao 4º termo, correspondente ao Ensino Fundamental I da Educação Básica, para alunos com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos, adultos e idosos e o PAEE, com funcionamento nos três turnos, manhã, tarde e noite, estabelecido de

acordo com a demanda escolar. À vista disso, completou 3 (três) décadas de atendimento a essa clientela que busca, por meio da formação escolar, a garantia de um direito e uma conquista sociocultural do mundo letrado. O Quadro 5 aponta a estrutura de organização e dinâmica de funcionamento atual.

Quadro 5- Estrutura da Escola de EJA - 2018

 Projeto: Cidade em Telas Produção: Maria Nazaré – 2009	➤ 518 Alunos matriculados no 1º semestre de 2018.
	➤ 23 Bairros da cidade.
	➤ 31 Salas de aulas: 9 Polos, EMEIs, EMELIs, EMEFs, igrejas e outros locais.
	➤ 36 Educadores (25 especialistas, 7 especialistas adjuntos e 4 educadoras da Educação Especial).
	➤ 1 Diretora de Divisão.
	➤ 2 Diretoras na Sede Administrativa.
	➤ 1 Coordenadora Pedagógica.
	➤ 15 Funcionários de Apoio: 10 serventes de escola, e merendeiras, 1 cuidador da EJA e 2 secretários de escola.

Fonte: Diretora da escola de EJA, mai. 2018.

Na escola de EJA há a preocupação em construir uma história de escolarização própria para alunos adultos e democratizar o ensino. Dessa forma, organiza-se, em relação às estruturas físicas, de modo que os alunos sejam acolhidos e sintam uma contribuição para o desenvolvimento pessoal.

Zanata (2012) aponta que a escola de EJA atende a diversidade de jovens e adultos, menores em liberdade assistida, alunos transferidos do sistema Regular de Ensino com defasagem idade/série, existindo predominância de idosos, em sua maioria do gênero feminino, e com a presença significativa de idosos PAEE.

4.4.2. O Currículo

O currículo dessa escola de EJA constitui-se de elementos norteadores da ação pedagógica, como um instrumento que expressa os conhecimentos necessários para a formação de jovens e adultos.

Na Resolução CNE/CEB Nº 1, de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Art. 1 estabelece a obrigatoriedade na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino. E ainda, no Art. 5º os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares. Assim, a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica fundamentada nas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino de modo assegurar:

A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000, p.1).

Zanata (2016) considera que o documento da escola de EJA representa a “síntese dos esforços de professores, diretores e equipe pedagógica”, considerando as especificidades da clientela e integrando o currículo da rede municipal de ensino fundamental.

O currículo apresenta os fundamentos de uma educação para a vida cidadã, que perpassa por considerar as mudanças sociais, processos produtivos e de inovação, e que contribui para que o sujeito desenvolva novas habilidades e aprimore competências adquiridas com as experiências da vida e do trabalho. Assim, as contribuições dos diferentes componentes curriculares, que colaboram para formação integral, visam preparar os estudantes para a continuidade do processo de escolarização.

Zanata (2016) destaca a necessidade de implementar um modelo pedagógico próprio para a EJA, que possa abrigar situações pedagógicas articuladas com as necessidades de aprendizagem dos educandos jovens e adultos.

Logo, o currículo dessa escola de EJA, como ação política e pedagógica, fundamenta-se nas contribuições da teoria freiriana, nos estudos sobre a importância da educação com base na ação dialógica e na perspectiva de desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação, tendo em vista as mudanças sociais, ou seja, constitui-se um currículo de concepção crítico-emancipatória.

Para Marinho (2009), o fazer pedagógico considerando o legado de Paulo Freire, está diretamente relacionado à construção de um espaço democrático de aprendizagem, o qual Freire intitulava como Círculo de Cultura, que tem sua origem e organização a partir dos anos de 1960, ressaltando a linguagem e sua essência humana na formação educativa, como princípios fundamentais à comunicação.

Com isso, Paulo Freire (2006) reconhece na formação escolar a possibilidade de avançar na aquisição da linguagem como pressuposto de mudança e conquista nas lutas sociais, “um dos princípios essenciais para estruturação do Círculo de Cultura, peça fundamental para o movimento de educação popular, é reunir os educadores e educandos, num trabalho comum de conquista da linguagem”. (FREIRE, 2006). Logo:

A base para a formação educativa repousa na comunicação, especialmente nas possibilidades do diálogo que se apresentam nos Círculos de Cultura [...]. As ideias de Freire sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico, constituidor da existência humana, de que a interação entre os sujeitos é o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência (MARINHO, 2009, p. 16).

Saviani (2011) reconhece a escola como espaço privilegiado na apropriação do conhecimento sistematizado e como sendo uma exigência das gerações atuais. Considera, ainda, que a educação escolar básica precisa oferecer condições necessárias para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber historicamente elaborado.

O currículo é proposto pelos eixos articuladores da prática pedagógica, que deverão priorizar três grandes eixos: Cultura, Trabalho e Tempo, objetivando a compreensão para atuação social e acolhimento da diversidade de alunos, a saber:

a) eixo cultura: o resgate e valorização das mais diversas culturas presentes nas salas de aula, ao compartilhar sua cultura e apropriar-se do conhecimento das demais culturas.

b) eixo trabalho: proporcionar ao educando construir uma visão mais profunda do trabalho em sua vida e como poderá conquistar um controle maior sobre o trabalho individual e coletivo.

c) eixo tempo: o currículo deve ser organizado de forma que lhes possibilite transitar pela estrutura curricular, de acordo com o tempo do aluno, próprio de construção da aprendizagem (ZANATA, 2016, p. 233 – 236).

Atualmente, a escola de EJA tem sua organização fundamentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) e demais documentos vigentes, de acordo com a legislação, integrando as Políticas Públicas da Educação Especial e Inclusiva.

Dessa forma, com base nos princípios da educação inclusiva, a escola de EJA realiza o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com professores especialistas na área. Para garantir a realização das ações em todos os Sistemas de Ensino Municipal, incluindo a EJA, a Secretaria Municipal de Educação tem uma Divisão de Educação Especial, que realiza ações para apoiar as escolas e oferece o AEE na implementação dos serviços, recursos de acessibilidade e estratégias de flexibilização curricular, de modo a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e da participação sociocultural dos alunos PAEE.

No currículo, ainda que com a abordagem para a Educação Especial, há um mesmo direcionamento quanto à valorização da diversidade cultural presente nas salas. Desse modo, o documento faz referência às ações metodológicas que estejam atreladas às experiências vividas pelos alunos na (re)construção de novos conhecimentos.

Para Sacristán (2013), o currículo é a expressão do projeto cultural e educacional, portanto traduz uma intencionalidade e um caráter reflexivo:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Em relação à concepção avaliativa, o material evidencia a compreensão de avaliação enquanto formativa, ou seja, de acordo com o estabelecido no planejamento pedagógico, nas reuniões de atividade de trabalho coletivo (ATPC), envolvendo etapas de diagnóstico, desenvolvimento e intervenções, constituindo-se como um percurso avaliativo processual. Além disso, incluem-se implicações inclusivas,

deixando a tradição histórica da avaliação como fator de exclusão escolar, de mera burocracia para adoção de uma metodologia flexível, respeitando o tempo dos alunos para a apropriação dos conteúdos

Sendo assim, o currículo dessa escola de EJA, faz referências construtivas sobre o percurso histórico e diagnóstico da educação de adultos no município, expressa o perfil dos alunos, bem como caracteriza-os para a construção da prática pedagógica, a fim de que se atenda a demanda e o compromisso com a função social na vida desses alunos. O detalhamento sobre os eixos formadores e orientações metodológicas, visam garantir a seleção dos conteúdos, a organização e o desenvolvimento, tendo em vista o processo de apropriação da cultura. Do mesmo modo, a concepção de avaliação como um processo e não um fim, redimensiona a ação educativa, dando condições para os estudos e sua continuidade.

Para Vasconcelos (2008), a avaliação deve ser entendida com base nos fundamentos da pedagogia da autonomia, como referência para o aluno superar as dificuldades. Portanto, o ato de avaliar relaciona-se ao interior do processo de ensino, seu propósito é garantir a formação integral dos alunos na efetiva construção dos conhecimentos, sendo que a aprendizagem precisa ser assegurada a todos.

4.4.3. O Polo Educacional de estudo

Frente à complexidade em que as salas de aula da escola de EJA são instaladas na cidade, a coleta de dados desta pesquisa centrou-se em um dos Polos Educacionais, localizado em um bairro periférico.

O público atendido no Polo Educacional é de baixa renda, alguns alunos residem no bairro, mas a grande maioria em bairros distantes, portanto chegam ao Polo com o ônibus escolar municipal, um direito educacional oferecido apenas para os alunos com deficiência.

O Polo Educacional possui 02 salas de aula comuns, 01 sala dos professores, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 cozinha e banheiros com acessibilidade. As aulas acontecem nos três períodos. O total é de 80 alunos matriculados, 04 professoras do ensino regular, 02 professoras do ensino especial, 02 funcionárias e 01 merendeira. Embora esse Polo tenha um grande número de alunos PAEE, não

dispõe do profissional cuidador. Em relação ao período de aula, a carga horária é de 4 horas/aulas diárias.

Na sala de recursos multifuncionais¹² ocorre o atendimento educacional especializado com a professora especialista. No centro da sala há uma mesa de madeira pedagógica para o trabalho em grupo, 4 carteiras e uma mesa da professora. Com relação aos materiais e equipamentos, a sala possui grande variedade de recursos pedagógicos: aparelho de som completo, computadores, espelho amplo em uma parede lateral, estante com livros paradidáticos, cartazes ilustrados, jogos de matemática e alfabetização, calendário em madeira e E.V.A (material em folhas composto de Ethil Vinil Acetat ou em português: Etileno Acetato de Vinila), alfabeto em madeira e em tecido contendo figuras de animais, painel em madeira dos aniversariantes e um armário.

As salas de aula têm 30 metros quadrados, comportam de 15 a 30 alunos por turma, possuem carteiras adequadas dispostas em fileiras, acima da lousa há um alfabeto em madeira e no fundo das salas há dois armários utilizados para guardar os materiais das professoras, que dividem o espaço das salas nos períodos da manhã, tarde e noite.

O espaço externo é gramado e arborizado, sendo que na frente há um jardim construído em conjunto com os professores, os alunos e as funcionárias, como resultado de um projeto de ensino de temática ambiental. No fundo, uma área ampla, que aguarda do poder público municipal, o calçamento. Mesmo assim, esse espaço é utilizado para realização de atividades culturais, comemorativas, rodas de conversa até mesmo para o intercâmbio educacional realizado principalmente com o Polo Educacional localizado em bairro próximo.

4.5. Procedimentos de coleta de dados

¹² A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. (BRASIL, 2006, p.14). E o texto da lei, versão atualizada acrescenta à acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2009, p.2).

Foram utilizados os seguintes materiais para a coleta de dados: um caderno para registro das observações, um questionário investigativo e uma câmera fotográfica digital.

1ª Etapa – Entrevista com a professora do AEE

A entrevista com a professora da educação especial foi agendada e realizada em uma sala reservada, ocorrendo com tranquilidade e com duração de aproximadamente 30 minutos. O roteiro da entrevista continha as seguintes temáticas: informações e dados da formação profissional e continuada, tempo de atuação na EJA, o componente curricular de Arte, os conteúdos e as estratégias de ensino.

2ª Etapa – Observações e registros das vivências

Os registros em forma de diário de campo e os registros fotográficos, foram realizados no contato direto com os atendimentos aos alunos com deficiência, todas as quartas-feiras no período das 13h00 às 17h00. Para isso, iniciamos em agosto de 2017 e permanecemos até novembro do mesmo ano, totalizando um período de 2 bimestres, com 30 encontros. Nas observações e registros de campo, ficamos atentos às vivências pedagógicas, às propostas de trabalho da professora e como eram realizadas as atividades pelos alunos com deficiência. Além disso, também, verificamos as interações sociais.

3ª Etapa – Proposta do Produto

A pesquisa integra a elaboração de um produto educacional que foi desenvolvido com os participantes desse trabalho, com práticas inclusivas que proporcionam experiências estéticas de Arte realizadas com os alunos PAEE atendidos no Polo Educacional 1.

O nome do produto educacional: Experiências Estéticas Inclusivas como recursos didáticos para o ensino de Arte na EJA, refere-se a um álbum seriado, composto por quatro oficinas de Arte, com os objetivos e os conteúdos das seguintes linguagens artísticas: a) **artes visuais**, um trabalho com obras de arte desenvolvendo a percepção visual e estética, b) **teatro**, atividades para ampliar o repertório cultural,

com a elaboração de pequenos cenários, c) **música**, interpretar a música e representá-la e d) **dança**, expressar-se corporalmente e conhecer danças folclóricas.

Foram realizadas 4 oficinas de Arte, de 4 aulas/horas cada, com registros no diário de bordo e fotográfico.

4.6. Procedimento de análise

A análise da pesquisa constitui-se das observações das vivências e dinâmica do AEE, das anotações e registros fotográficos e, em seguida, dos resultados das etapas realizadas nessa pesquisa. Logo, cada etapa traz consigo os conteúdos da comunicação que expressam o sentido das ações pedagógicas desenvolvidas.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende o “conjunto de técnicas e as análises das comunicações, para obter, por meio de procedimentos sistêmicos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos” (BARDIN, 2011, p. 47).

Cada etapa apresenta os relatos e os aspectos mais importantes dos fatores pesquisados sobre as práticas de ensino de Arte, com alunos jovens e adultos com deficiência no AEE.

1ª Etapa – Roteiro da entrevista

O Quadro 6, do Questionário indicativo, foi elaborado por meio da organização por categorias.

Quadro 6 - Questionário indicativo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Pergunta Norteadora	Indicativos
Ensino de Arte na EJA e articulação com Educação Especial	Conteúdos Curriculares
	Estratégias de Ensino

Fonte: Adaptação do modelo proposto por Freitas (2014)

2ª Etapa – Vivência do AEE

Nesta etapa, apresentamos o Quadro 7, Roteiro de observação, que trata-se do delineamento do contexto do AEE, proposto para os alunos da EJA.

Quadro 7 - Roteiro de observações

CATEGORIA	OBJETIVO	Instrumentos de Coleta de Dados
Ambiente Físico	Identificar os recursos pedagógicos e acessibilidade.	Registro Fotográfico
Documentos do AEE	Registrar os documentos comprobatórios do atendimento especializado.	Registro em diário de campo
Ajustes Curriculares	Descrever como ocorrem as adaptações/ajustes curriculares.	Registro em diário de campo
Intervenções colaborativas entre as professoras (ensino especial e regular)	Compreender as relações de parceria entre as professoras.	Registro em diário de campo

Fonte: Adaptação do modelo proposto por Zanata (2004)

3º Etapa - Produto Educacional

O produto é formado por duas áreas de trabalho: a primeira com as oficinas de Arte e a segunda com jogos pedagógicos.

Para cada uma das oficinas e cada um dos jogos pedagógicos, foram elaboradas atividades com experiências estéticas nas linguagens artísticas, apresentadas nos Quadros 8 e 9.

Quadro 8 – Oficinas

Linguagem Artística	Produções dos alunos
Artes Visuais	Composição artística – recortes, colagens e pintura
Teatro	Composição artística – colagens com tecidos
Música	Ficha I – instrumentos musicais e registro escrito Ficha II – composição artística
Dança	Ficha I – Danças Regionais

Fonte: Elaboração própria

Quadro 9 – Jogos Pedagógicos

Jogos pedagógicos	Objetivos
Jogo da Memória	Estimular e desenvolver habilidades cognitivas, como: memória, atenção, agilidade de raciocínio, percepção visual, auditiva e conhecimento dos temas estudados.
Crie seu figurino	
Musicalizando	

Fonte: Elaboração própria

O objetivo dessas atividades com as obras de arte, sensibilização visual, tátil, corporal e auditiva, se relacionam à temática da pesquisa. Do mesmo modo, as atividades contribuíram na construção da compreensão da pesquisadora, considerando a necessidade, mesmo que parcial, de oportunizar experiências estéticas inclusivas com os alunos com deficiência da EJA.

O capítulo a seguir apresenta a proposta do produto para a prática profissional do professor da EJA e Ensino Especial, caso esse considere o produto oportuno para aplicação. No próximo capítulo, há a análise dos dados e de aplicação do produto no AEE na EJA.

5. DESENHO DO PRODUTO

TÍTULO DO PRODUTO

Experiências Estéticas Inclusivas como recursos didáticos para o ensino de Arte na EJA.

5.1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos tem em sua origem os direcionamentos de uma educação popular, voltada para um público abrangente, de diferentes faixas etárias, que não teve nenhum contato escolar ou que não conseguiu dar continuidade aos estudos, sejam esses sujeitos jovens, pessoas adultas ou idosos. Vale destacar que a EJA se aproxima da Educação Especial, no sentido de atender a diversidade cultural e, principalmente, na heterogeneidade de necessidades educativas em atendimento aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Ambas conforme estabelecido na legislação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), são modalidades da educação básica.

A efetivação do direito educacional da pessoa com deficiência jovem e adulta nas salas regulares, trata-se de um questionamento pedagógico ainda recente nos estudos. Assim, precisamos avançar na conquista de práticas de ensino que possam contribuir para que esse aluno tenha realizações na vida, no contexto social, no trabalho e com seus familiares, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, considerando o respeito as suas singularidades e a conquista aos direitos de participação e convívio sociocultural.

O município em que foi realizada esta pesquisa, tem um percurso histórico de trinta anos de EJA no ensino fundamental anos iniciais, considerando o compromisso, o direito e a aprendizagem da clientela dessa modalidade. Em seu currículo e no Projeto Político Pedagógico está estabelecido o processo educacional inclusivo e de atendimento especializado aos alunos com deficiência.

Sendo assim, esta pesquisa tem como investigação o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos de um Polo Educacional e é voltada para a prática de ensino dos conteúdos de Arte, por considerar a importância dessa área, bem como suas contribuições para a formação da identidade cultural, conhecimento de nossa cultura e de outras. As aulas permitem que os jovens e adultos com deficiência intelectual, no caso, todos os alunos participantes desta pesquisa, passem pelas experiências estéticas e sobretudo pelo trabalho pedagógico com diferentes formas de linguagem e expressão. Logo essa é uma ação educativa que auxilia no desenvolvimento cognitivo, motor, propicia a interação social e a conquista de novos conhecimentos.

Portanto, elaboramos um material de apoio pedagógico, com oficinas de Arte e jogos pedagógicos, não como algo pronto e acabado, mas algo que possa cooperar com os professores da EJA, incluindo os profissionais da educação especial que trabalham com jovens e adultos com deficiência, visto que se faz necessário ampliar a visão sobre os anseios de uma pessoa adulta em relação a vida escolar. Nesse sentido, compreender e considerar as especificidades da docência na EJA, no fazer educativo, para que o aluno permaneça integrado, participando e com condições de dar continuidade na trajetória escolar.

5.2. Local

O Polo Educacional foi escolhido nesta pesquisa por tratar-se de um espaço educacional da EJA e do desenvolvimento de um trabalho de atendimento especializado para os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, já que todas essas constatações fazem parte da investigação desta pesquisa.

Assim, o Polo integra o conjunto de salas e demais Polos Educacionais de uma escola de EJA, localizada em um município do interior paulista. No período de desenvolvimento da pesquisa o Polo Educacional, contava com 80 alunos matriculados, funcionando nos três períodos, com 02 salas de aula, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 cozinha, 01 sala dos professores, um pequeno espaço interno onde os alunos recebem a merenda e banheiros com acessibilidade.

5.3. Participantes

Os alunos participantes desta pesquisa tinham entre 19 e 75 anos de idades e estavam matriculados do 1º ao 4º termo do Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Todos os 15 alunos possuíam deficiência intelectual, sendo que, entre esses, 03 alunos possuíam deficiência intelectual (DI) e deficiência física (DF) e 02 alunos possuíam deficiência intelectual (DI) e deficiência auditiva (DA). A maioria desses alunos reside nos diversos bairros da periferia da cidade, portanto chegam ao Polo com o ônibus escolar municipal. Havia, também alguns alunos idosos da Residência Terapêutica Inclusiva¹³ e os demais residentes no entorno do Polo. Ainda, como integrante da pesquisa, contamos com 01 professora da Educação Especial, responsável por realizar o AEE na sala de recursos multifuncionais.

5.4. Objetivos do Produto

¹³ As Residências Terapêuticas, criadas a partir da lei 10.216 de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental (BRASIL, 2001). Em uma cidade do interior paulista tem como objetivo acolher pessoas de 21 a 60 anos, que sofram de transtornos mentais graves ou severos, de longa internação psiquiátrica e que não possuem apoio familiar ou social.

Objetivo geral

Promover o apoio à prática de ensino inclusivo, por meio de um instrumento pedagógico para professores da EJA, com adaptações curriculares, considerando o aluno com deficiência intelectual, favorecendo as habilidades de apreciação, sensibilização e expressão plástica da Arte.

Objetivos específicos

- Conhecer as diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) na perspectiva da educação inclusiva.
- Possibilitar as interações com recursos materiais, instrumentos e procedimentos, na compreensão das diferentes linguagens artísticas: obras de arte de artistas brasileiros, o espaço do teatro representado pelo cenário, os instrumentos musicais e danças regionais.
- Favorecer o conhecimento artístico mediado por jogos pedagógicos.

5.5. Metodologia

A elaboração do álbum seriado, com base na abordagem qualitativa, de concepção de pesquisa de intervenção, diretamente realizada nas vivências do AEE, contou com as seguintes etapas:

- **Parte 1:** entrevista com a professora especialista sobre as práticas de ensino das linguagens artísticas desenvolvidas com os alunos.
- **Parte 2:** observações das vivências na sala de recursos multifuncionais e registros descritivos e fotográficos.
- **Parte 3:** elaboração das atividades com adaptações, sobre as diferentes linguagens artísticas.
- **Parte 4:** organização e elaboração de um guia de orientações teórico-metodológico para professores e jogos pedagógicos para alunos com deficiência intelectual.
- **Parte 5:** confecção do material em formato de álbum seriado.

5.6. Delineamento

As oficinas foram realizadas nas aulas de Arte, na sala de recursos multifuncionais e acompanhadas pela professora da educação especial. No produto, as oficinas encontram-se na área direcionada ao professor, visando favorecer a leitura, a compreensão e sua aplicabilidade. Desta forma, o produto e sua aplicação não se restringem ao espaço da sala de recursos multifuncionais. Vale destacar que o produto também integra uma área para os alunos com deficiência intelectual, com a diagramação dos jogos pedagógicos no formato digital. Nesse sentido, o professor que fizer a opção por replicar, precisará de um computador ou aparelhos eletrônicos (tablet, notebook e smartphone), para que os alunos possam acessar, visualizar e interagir com os jogos pedagógicos.

A duração da oficina de Arte foi de 4 aulas/horas cada uma (oficina de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança). O planejamento das oficinas ocorreu conforme o Currículo da escola de EJA e Plano de Ensino Anual Docente, buscando oportunizar conhecimentos das linguagens artísticas, realizando adaptações necessárias para favorecer uma aprendizagem significativa dos conhecimentos culturais e formas de se comunicar/expressar por meio da Arte.

Sobre a elaboração do álbum seriado, que é um recurso utilizado em todas as oficinas de Arte, para Freitas (2009) trata-se de um equipamento didático e um excelente recurso visual que pode ser empregado na mediação de todas as modalidades de ensino, pois é versátil e, em sua constituição facilita a visualização, podendo ser utilizado nas aulas expositivas, dialogadas, rodas de conversa e como facilitador da organização cronológica.

Ainda de acordo com Freitas (2009), o álbum seriado é composto por páginas sequenciais que desenvolvem uma única mensagem, de maneira progressiva e lógica, oferecendo subsídios tanto ao professor quanto ao aluno, dando pistas em relação ao tema. As páginas devem conter apenas dados ou informações essenciais que conduzam ou roteirizem o assunto tratado.

A seguir algumas considerações que podem auxiliar o professor na confecção do álbum seriado:

Instruções: pegue as duas folhas de cartolina ou duas folhas resistentes e leves, de 60 cm de altura por 50 cm de largura e recorte-as para ficar do mesmo tamanho das folhas brancas grandes. Faça dois furos nas cartolinas e folhas brancas na mesma posição. Para isto, fazer uma leve dobra para

marcar o meio das folhas (vertical) e furar as duas partes ao mesmo tempo, obtendo dois furos superiores na mesma distância em relação à linha central. Logo após, posicione todas as folhas, a capa e a contracapa, com as folhas resistentes. Com Duas barras do mesmo material, de 7cm por 50cm, na parte superior, com dois furos na mesma direção, fixar as duas barras e as folhas com o auxílio de dois parafusos com borboletas.

Cabe ressaltar, que consideramos o álbum seriado um recurso didático facilitador para o ensino de Arte e que contribui para a aprendizagem dos alunos PAEE na EJA.

Na Figura 5 o álbum seriado na aula de Arte, no contexto do AEE.

Ferreira (2011) assegura que o contato com as representações bidimensionais utilizando a percepção visual permite ao aluno PAEE, descrever o que vê, reconhecer objetos, pessoas, ambientes retratados, conhecer diferentes artistas e utilizar técnicas variadas, numa experiência criativa e imaginadora.

Em relação a oficina constitui-se das seguintes etapas:

Etapa 1 – Levantamento dos conhecimentos prévios

Etapa 2 – Proposição artística

Etapa 3 – Avaliação

Os jogos pedagógicos apresentavam-se como:

Jogo 1 - Jogo da Memória (das obras de arte dos artistas brasileiros)

Jogo 2 – Crie seu figurino (relaciona-se com as danças regionais)

Jogo 3 – Musicalizando (experiências de percepção auditiva)

FIGURA 5 – Álbum Seriado no AEE



Fonte: Elaboração Própria

Os elementos norteadores para a avaliação das atividades propostas nas oficinas foram: em Artes Visuais, a criação de uma composição artística, na linguagem teatral, a produção de pequenos cenários e uso de tecidos, nas atividades de Música, ficha I e ficha II e na Dança, atividade com as danças regionais.

5.7. Expectativas de aprendizagem

Com as proposições artísticas e as experiências estéticas desta pesquisa, pretendíamos que jovens e adultos com deficiência intelectual, matriculados nas salas de EJA, pudessem apropriar-se de conhecimentos sobre a Arte, considerando o processo educativo sistematizado, com orientações para os professores e atividades adaptadas que proporcionassem situações novas, motivadoras e que permitissem aos alunos o conhecimento, a expressão, a interação e a criatividade.

Em relação ao fazer pedagógico nas aulas de Arte, esperávamos superar as visões errôneas que perpassam as aulas de Arte relacionadas à produção da decoração do espaço escolar, vinculada somente às datas comemorativas, considerando que para os alunos com deficiência intelectual, essa perspectiva escolar agrava-se, com as atividades totalmente desvinculadas dos conteúdos e repetitivas. Os alunos jovens e adultos na EJA, são sujeitos de experiências socioculturais, e as expectativas de aprendizagem estão relacionadas à conquista de novos conhecimentos escolares, para dar prosseguimentos aos estudos e favorecer a interação social e cidadã. A escola de EJA deve cumprir com seu papel de formação e desenvolvimento da consciência crítica, sendo capaz de efetivar a aprendizagem para autonomia dos alunos na escola e no ambiente social de convívio.

Em relação aos jogos pedagógicos, consideramos pertinente o lúdico na EJA e a compreensão do jogo enquanto recurso didático. De acordo com estudos sobre a natureza da implementação de jogos educacionais para alunos com deficiência como mobilizador da aprendizagem, essa oferece estímulos sensoriais visuais e auditivos. Além disso, por tratar-se de uma atividade contextualizada, contribui para o desenvolvimento da autonomia do pensamento e, ao mesmo tempo, para a experiência com o lúdico e com a aprendizagem. Para Castilho (2008) o jogo

pedagógico é uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento, nos processos cognitivos e contribui para ampliar os conhecimentos de jovens e adultos.

5.8. Oficinas de Arte

Apresentação das oficinas de Arte e das proposições das linguagens artísticas:

OFICINA DE ARTES VISUAIS

TEMA	• Cidade
CONCEITO	• Representação visual do espaço urbano por artistas brasileiros
EXPRESSÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA	• Desenho • Pintura • Colagem
HABILIDADES	• Desenvolver a percepção visual e estética
ESTRATÉGIAS	• Etapas • Etapas • Apresentar e contextualizar as obras de arte, com o apoio do recurso didático Álbum Seriado, introduzindo o tema cidade: - Estrada de Ferro, Central do Brasil 1924, de Tarsila do Amaral; - Morro Vermelho, 1926, de Lasar Segall. • Possibilitar que os alunos possam interagir por meio da expressão oral. • Contextualizar o tema cidade, buscando dialogar sobre a vida urbana, relacionando-a com temas sociais apresentados nas obras. • Trabalhar as cores e formas, considerando o que aparece em primeiro e segundo plano. • Oferecer aos alunos diferentes imagens recortadas que simbolizem o contexto das cidades, e uma folha tamanho A3, para colar, desenhar, pintar e criar uma expressão artística sobre o tema.
MATERIAIS	• Álbum Seriado • Papéis Coloridos • Esponjas • Tinta Guache • Folha A3
AValiação	• Criar composição artística, tema: cidade • Expressão oral e participação coletiva
DURAÇÃO	• 4H

OFICINA DE TEATRO

TEMA	•Cenário
CONCEITO	•Compreender o que é um cenário
EXPRESSÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA	•Recortes e colagens
HABILIDADES	•Ampliar o repertório cultural e participar da produção de pequenos cenários
ESTRATÉGIAS	Etapa 1 • Apresentar os tecidos de chita e juta, por meio do contato tátil e visual. • Possibilitar que os alunos possam compartilhar o que conhecem sobre esses tecidos. Etapa 2 • Explicar o que é um cenário e qual é representação cultural dos tecidos chita e juta nas festas populares e religiosas, nas vestimentas e trajes típicos e até mesmo na elaboração de apresentações teatrais (cenários e figurinos). • Recortar e colar os tecidos para montar pequenos cenários.
MATERIAIS	•Álbun Seriado, tela, cola, tecidos chita e juta, tesoura, tinta
AValiação	•Elaboração de pequenos cenários •Participação coletiva
DURAÇÃO	•4H

OFICINA DE MÚSICA

TEMA	• Instrumentos musicais
CONCEITO	• Diferenciar os sons dos instrumentos de corda, sopro e percussão
EXPRESSÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA	• Colagem e pintura
HABILIDADES	• Desenvolver a percepção auditiva, concentração e interação social • Criar uma composição artística que represente a música
ESTRATÉGIAS	• Etapa 1 • Visualizar ilustrações no Álbum Seriado sobre Instrumentos Musicais (corda, sopro e percussão). • Expressar oralmente sobre as ilustrações. O que você vê? O que você conhece sobre o instrumento? • Etapa 2 • Promover a percepção auditiva, por meio da escuta atenciosa dos sons de diferentes instrumentos musicais. • Recortar e colar os instrumentos, separando-os em instrumentos de corda, sopro e percussão. • Trabalhar a música “O Trenzinho do Caipira”, de Heitor Villa-Lobos, ouvir e cantar. Conhecer sobre o autor e obra. - Identificar instrumentos musicais ao ouvir a música. - Relatar as imagens que a música faz lembrar. • Atividade I: criar composições artísticas, através de recortes e colagens para representar a música. • Atividade II: em uma tela, representar uma figura por meio de recorte e colagem do trem, e ao fundo uma paisagem com pintura guache.
MATERIAIS	• Álbum Seriado, tesoura, cola, rádio, imagens, papel crepom, TV e mapa do Brasil
AVALIAÇÃO	• Identificar e diferenciar os sons dos instrumentos musicais de corda, sopro e percussão. • Expressar oralmente e participar coletivamente das atividades propostas sobre sensibilização musical, ou seja, ouvir, cantar, interpretar e conhecer.
DURAÇÃO	• 4H

OFICINA DE DANÇA

TEMA	• Dança das linhas
CONCEITO	• Conhecer diferentes danças regionais brasileiras
EXPRESSÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA	• Colagem
HABILIDADES	• Criar movimentos corporais e o sentido de direção • Valorizar danças da cultura brasileira
ESTRATÉGIAS	• Etapas • Etapas • Visualizar uma ilustração no Álbum Seriado sobre diferentes direções das linhas retas (vertical, horizontal, diagonal) e curvas. • Trabalhar os sentimentos vivenciados pelos educandos através do registro oral ou escrito. O que você vê? O que você percebe? • Etapas • Disponibilizar fitas de papel crepom (60 cm de comprimento x 4 cm de largura), convidar os educandos para que em pé ou respeitando as necessidades físicas de permanecerem sentados. Ao som de uma música de fundo, a proposta é que possam realizar um breve alongamento dos membros superiores. • Deslizar na direção vertical, horizontal, diagonal com os braços esticados e segurando as fitas de papel crepom a frente de seu corpo, e por fim formar no alto, linhas curvas. • Improvisar movimentos com as fitas no plano baixo, médio e alto. • Etapas • Appreciar e dialogar sobre as imagens da dança apresentadas no Álbum Seriado, para uma descrição visual. • Propor a observação das imagens distribuídas sobre a mesa e a separação coletiva de acordo com as danças folclóricas e as regiões que representam.
MATERIAIS	• Álbum Seriado, tesoura, cola, rádio, imagens, papael crepom, TV, mapa do Brasil
AValiação	• Improvisação e expressão corporal • Expressão oral • Participação coletiva
DURAÇÃO	• 4H

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados está dividida de acordo com as etapas de realização da pesquisa. Assim, inicialmente, são apresentados a partir dos dados observados, análise das percepções e fundamentos que permeiam o processo educativo, realizados por uma professora com formação específica na área de educação especial, que atua no atendimento dos alunos PAEE numa escola de EJA.

Na sequência, são apresentados os princípios e concepções das estratégias pedagógicas inclusivas no AEE.

A etapa seguinte se constitui da descrição dos procedimentos de desenvolvimento das quatro oficinas de Arte, realizadas na perspectiva inclusiva, sendo elas: oficinas de artes visuais, teatro, música e dança.

6.1. O olhar do educador para o ensino de Arte

A professora especialista participante desta pesquisa possui formação no magistério e graduação em Pedagogia Plena, com habilitação nas matérias pedagógicas do 2º grau, que na atualidade conhecemos por ensino médio. A professora ainda relatou que realizou um período de complementação para certificação em administração e supervisão escolar. Vale ressaltar que a pós-graduação com habilitação em Deficiência Intelectual é uma formação significativa e que possibilita embasamento para a prática docente com alunos PAEE.

A procura pelos cursos de graduação e pós-graduação pelos professores, demonstra uma tendência na formação acadêmica como uma exigência legal, principalmente a partir da LDBEN 9.394/96 que expressava em seu artigo 62:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida a nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Gatti e Barreto (2009) a respeito das reflexões sobre os cursos isolados de formação docente e suas estruturas curriculares, consideraram uma formação fragmentada. Segundo os autores, não houve uma efetivação nas formas de

organização por parte de muitas das instituições universitárias públicas e particulares, que pudesse implicar em mudanças da cultura formativa dos docentes, devido ao fato de muitas dessas instituições representarem posicionamentos cristalizados.

Borges (2011) salienta que se faz necessário o aumento dos investimentos nos cursos de formação de professor, assim como em políticas públicas que possam expressar o compromisso com o desenvolvimento educacional e superar questões que envolvem direcionamentos de interesses econômicos. Portanto, conforme Gatti e Barreto (2009), essa nova reestruturação nos cursos de licenciatura implica em reformular pensamentos tradicionais por parte das instituições, repensar os currículos e fazer com que os cursos de formação de professores ofereçam condições para o exercício profissional específico, ou seja, voltado para o campo de atuação e a prática esperada do futuro docente.

Um ponto a ser mencionado sobre a prática profissional da professora participante, refere-se aos 17 anos de trabalho na rede municipal de ensino e aos 10 anos de docência na EJA. Trata-se de um período representativo na sala de recursos multifuncionais e no atendimento especializado aos jovens e adultos com deficiência.

Ao responder a primeira categoria de investigação que buscou compreender as percepções e a abordagem sobre o ensino de Arte, a professora do AEE mencionou o seguinte:

A Arte possibilita investigar e conhecer movimentos, obras, grandes artistas de todos os tempos, assim como a História da Arte. Permite que os alunos usufruam da Arte como observadores e criadores contemplando, com isso o fazer, a apreciação e a reflexão artística (Professora do AEE).

Evidencia-se na fala, o entendimento sobre o componente curricular de Arte incluindo-se a dimensão teórica que subsidia o processo formativo. Discorre o princípio da pedagogia triangular, desenvolvido por Ana Mae Barbosa, que propôs três eixos de ensino - a fruição estética, a contextualização e a produção artística.

A professora do AEE reconhece que os conteúdos a serem trabalhos devem estar associados às linguagens artísticas, conforme a resposta referente à segunda categoria - dos conteúdos:

Linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento.
Linguagem musical: imagens, música popular, folclórica, cantigas explorando o imaginário, sons do ambiente, ritmos.
Linguagem teatral, gestos, imitações, improvisações.
Todas as linguagens, envolvem-se com o trabalho artístico (Professora AEE).

No entanto, embora a professora apresente clareza nos objetivos da referida disciplina, nas diferentes linguagens artísticas e nos fundamentos teóricos difundidos na história do ensino de Arte em nosso país, com os estudos de Barbosa (2009), não observamos uma articulação entre a teoria e a prática realizada no atendimento especializado e em como se construía a aquisição dos conhecimentos pelos alunos com deficiência intelectual. Destaca-se que no período das observações, verificamos poucas atividades e a diminuição dos conteúdos de Arte, que quando realizados tinham como objetivo a decoração do painel da escola sobre datas comemorativas, como: no mês de agosto, um desenho xerocado para pintar sobre o aniversário do município e, da mesma forma, com personagens do folclore brasileiro, em setembro, a confecção da bandeira do Brasil e para o dia da árvore, pintura e colagem, em outubro e novembro, um projeto entre as professoras, no qual quinzenalmente os alunos realizaram uma visita cultural em um espaço de convivência municipal e também uma atividade de artesanato.

Uma questão relevante observada nas aulas, foi a falta de aprofundamento dos conteúdos de Arte. Contudo, a professora do AEE demonstrava empenho em desenvolver as atividades com os alunos, acompanhava individualmente e realizava intervenções pontuais, atentava-se ao tempo, respeitando o ritmo de aprendizagem, de forma comunicativa e oferecendo condições para que os alunos se expressassem.

Assim, evidenciamos as discussões relativas à prática educativa que culmine com o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades, e não para uma redução simplista do conteúdo, para que o aluno com deficiência intelectual tenha condições de realizar suas tarefas escolares.

Carvalho (2006) chama atenção para a simplificação das atividades e destaca que “a simplificação das especificidades que caracterizam o aluno com DI, implica também na restrição das possibilidades de participação, de aprendizagem e transformação de seu desempenho”.

Góes (2004) atribui a dificuldade do professor em realizar os ajustes necessários para efetivar o desenvolvimento, pois esse planeja suas aulas de forma isolada, quando, na verdade, é fundamental a parceria entre os professores, para ressignificar as experiências curriculares.

O modelo de ação pedagógico e adaptações necessárias para os alunos com DI e DM na EJA, ainda é um questionamento que requer, sem dúvidas, pesquisas,

novos instrumentos e recursos didáticos em favor das necessidades educativas dessa clientela. A seguir, a resposta da professora especialista sobre o entendimento acerca das estratégias de ensino inclusivo na Arte:

Utilizar tudo do seu meio ambiente, explorando e identificando. Desenhos, modelagens, pintura e colagem. Usar elementos expressivos, imagens, sons, etc. Linguagem corporal e musical. Sucatas, filmes, danças. Exploração cultural. Obras, pinturas, poesias, mapas, cartazes e mural (Professora AEE).

Apesar disso, conforme as vivências observadas e como já mencionamos anteriormente, na prática, esse posicionamento não se concretiza. Portanto, é preciso sistematizar o ensino de Arte e mobilizar a aprendizagem para que o aluno com DI na EJA tenha um desenvolvimento progressivo.

6.2. Como configura-se o espaço do AEE na EJA

Um dos desafios que o AEE apresenta está diretamente relacionado à dimensão pedagógica, em cumprir com seus objetivos relacionados às situações de aprendizagem e em como propor os instrumentos pedagógicos com base nas reais carências educativas dos alunos PAEE na EJA, considerando a bagagem sociocultural das experiências pessoais e as vivências coletivas do mundo do trabalho desses alunos. Sendo assim, o conteúdo curricular, as práticas pedagógicas e o contexto da sala de aula, devem representar a apreensão dos conhecimentos e sua função social.

Partindo dessas constatações, foi possível observar e analisar o AEE nessa escola de EJA. Consideramos pertinente, retomar o que a legislação estabelece e o que estava sendo realizado nesta UE, identificando no Quadro 10 essa relação:

QUADRO 10 - Estrutura do AEE

O art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 detalha como deve ser a organização do AEE:	A prática do AEE no Polo da EJA
• Previsto no P.P.P. da Escola:	Os serviços de apoio e salas de recursos multifuncionais, com professores especialistas da área, estão contemplados no P.P.P da escola de EJA.
1 - Sala de recursos multifuncionais	A escola de EJA dispõe de uma sala de recursos multifuncionais: mobiliário, recursos pedagógicos, acessibilidade e específicos.
2 - Matrícula no AEE e ensino regular	A escola de EJA atende a essa normativa.
3 - Cronograma de atendimento aos alunos	A professora especialista dentro das suas atribuições apontou o cronograma dos atendimentos.
4 - Plano do AEE	O Plano do AEE, juntamente com demais documentos comprobatórios, são realizados pela professora especialista.
5 - Professores para o exercício do AEE	Professora especialista participante dessa pesquisa.
6 – Outros profissionais da rede de apoio	A escola de EJA não dispõe de tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
7 - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional	A escola de EJA, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e os cursos de formação e acesso aos recursos através da Divisão de Educação Especial.

Fonte: Art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009)

A normativa CNE/CEB nº 4/2009 faz referência aos demais profissionais de apoio, que devem acompanhar os alunos em todas as atividades. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Municipal tem no seu quadro de funcionários o profissional cuidador, porém, este Polo Educacional organiza-se sem a atuação do profissional cuidador, e tal posicionamento administrativo é justificado, pois a maioria dos alunos apresentam-se com deficiência intelectual e alguns com deficiências múltiplas.

A seguir, as imagens mostram a sala de recursos multifuncionais com seus recursos pedagógicos e tecnológicos, adaptados e alternativos, com intuito de garantir a aprendizagem e o acesso aos conteúdos curriculares pelos alunos PAEE. No entanto, há predominância de materiais com características fundamentadas na educação infantil.

Ambiente Físico

A Figura 4 apresenta os registros fotográficos do espaço físico.

Figura 4– Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Elaboração própria

Diante da realidade de um espaço educativo para adultos, porém com formato infantil, reconduzimos nossa análise para o que apontam os estudos sobre as políticas públicas generalistas da educação brasileira, ou seja, os direcionamentos dos investimentos são primeiramente para o ensino dos alunos em idade regular, estendendo-se a EJA.

Torres (1998) ao realizar uma análise sobre as políticas educacionais, principalmente nas últimas décadas, verificou que a maioria das reformas educativas no âmbito nacional tem predomínio na educação básica, principalmente na educação primária de crianças.

No nosso entendimento, esses entraves precisam ser superados se almejamos que os sistemas de ensino possam indicar a qualidade educacional. Assim, os investimentos materiais e pedagógicos devem ocorrer de acordo com as necessidades apresentadas em cada modalidade de ensino.

Documentos do AEE

O fazer pedagógico do AEE em relação à organização, segundo relatado pela própria professora especialista e apresentado no Quadro 11, ocorre inicialmente pela composição dos documentos e, em seguida, com o planejamento, acompanhamento, intervenções pedagógicas, registros e avaliação.

QUADRO 11 – Documentação do AEE

TIPO DE DOCUMENTO	FINALIDADE
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Registro de supervisão e ilustração de trabalhos desenvolvidos.
Laudo Médico	Atestado Médico contendo a Classificação Internacional de Doenças (CID).
Residência Terapêutica – Prescrição	Indicação dos Medicamentos
Formulário de Encaminhamento para os Serviços de Educação Especial	Dados, Critérios e Histórico do AEE
Plano de Estudo de Caso Individualizado	Este estudo pode ser desenvolvido individualmente pelo professor especializado ou coletivamente, com a participação do orientador

	pedagógico ou mesmo de outros profissionais da escola. Terá como base diferentes fontes de dados, como: entrevista com os pais ou responsáveis, dados do prontuário escolar do aluno, relatórios de profissionais da saúde e anamneses anteriormente realizadas (POKER, 2013).
Ficha de Avaliação Diagnóstica	Identificar as características de aprendizagem do educando com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características (CAED, 2018).
Plano de Atendimento Educacional Especializado	Trata-se do Plano de Ensino Individualizado (P.E.I), são as intervenções pedagógicas, cronograma do AEE e recursos didáticos adaptados ou alternativos, adotados para auxiliar o educando nas áreas de ensino e nas dificuldades de aprendizagem.
Planilha de Avaliação Educacional	Registro de acompanhamento da aprendizagem.
Ficha de Evolução do Atendimento	Dos objetivos e procedimentos
Devolutiva à Unidade Escola do Encaminhamento para o Serviço da Educação Especial	Identifica o motivo do encaminhamento, Síntese dos dados coletados da avaliação pedagógica e das providências.
Relatório Mensal da Frequência de Alunos e Professores das Salas de Recursos	Acompanhamento da frequência
Relatório Final	Registro dos resultados

Fonte: Docente da Educação Especial, de acordo com as orientações da Divisão de Educação Especial - Municipal

Cabe ressaltar que verificamos o empenho das professoras do ensino especial e da sala regular nos aspectos voltados para os documentos que compõem o AEE.

Oliveira (2016) relata que o município faz a exigência do laudo médico e demais documentos comprobatórios aos alunos PAEE, visando o cadastrado na PRODESP (Companhia de processamento de dados do Estado de São Paulo). Portanto, a rede municipal recebe o valor da matrícula dupla do FUNDEB (BRASIL, 2011).

Ainda sobre a análise de Oliveira (2016, p.1-2), encontramos referências sobre os documentos legais e a não obrigatoriedade do laudo, como estabelecido na Norma Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (BRASIL, 2014):

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas

de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014, p.3).

Na nossa compreensão, os documentos que compõem o AEE realmente não podem representar um impedimento que possa barrar o acesso dos alunos ao ensino inclusivo. Esses, ainda colaboram para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e oferecem subsídios para o planejamento das intervenções necessárias no apoio pedagógico. Porém, não se pode negar a relação dos documentos comprobatórios e direcionamento dos investimentos e recursos. Consideramos então, que a sala de recursos multifuncionais para a EJA tem o formato próprio para atendimento dos estudantes jovens, adultos e idosos.

Logo após o conhecimento dos dados que sistematizavam o processo educativo desses alunos, a professora nos informou sobre o AEE e as áreas de estudo contempladas, assim verificamos: área de Linguagem Oral e Escrita, área de Matemática e áreas Específicas. Nos meses de observação, houve ênfase na alfabetização em língua portuguesa e matemática.

Na sequência, abordarmos as adaptações curriculares, tendo como foco de análise as áreas de estudo, segundo informado pela professora e também pelas observações realizadas.

Adaptações Curriculares

Nesta etapa foram realizadas as análises das práticas pedagógicas da professora especialista, que ofereceram subsídios para posteriores propostas inclusivas de ensino de Arte, a partir dos registros no diário de campo.

No Quadro 12 são descritas algumas adaptações curriculares que a professora realizou no período desta pesquisa:

Quadro 12 – Adaptações Curriculares

Áreas de Estudos	Adaptações Curriculares realizados pela professora do AEE
Área de Linguagem Oral e Escrita (conteúdos de língua portuguesa)	Oral: • expressava-se próximo do aluno; • aguardava o tempo de resposta e realizava nova intervenção; • alterava a fala quando necessário e algumas vezes fazia apontamentos. Escrita: • realizava a escrita das atividades de próprio punho nos cadernos dos alunos; • elaborava diferentes atividades de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos; • disponibilizava alfabeto móvel para formação de palavras, uso de revistas recortes, colagens, pesquisa de palavras, jogos de alfabetização, folhas de xerox.
Área de Matemática	• dominó dos números, materiais concretos de contagem, jogos digitais; • atividades matemáticas no caderno e com apoio na realização pela professora.
Áreas Específicas (História, Geografia, Ciências e Arte)	• registro escrito em folha de xerox, desenhos, pintura, recortes, colagens, roda de conversas, música, vídeos.

Fonte: Elaboração Própria

FIGURA 6 - Adaptações Curriculares na SRM

			
Jogo de dominó	Jogo de dominó e registro no caderno	Jogo digital	Alfabeto móvel para formar palavras.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Considerando que o foco desta pesquisa é compreender o ensino inclusivo no AEE na EJA com alunos PAEE, é preciso destacar que embora tenha ocorrido um avanço significativo em relação à legislação e à prática pedagógica, como observamos no Quadro 12 e nas imagens anteriores, também verificamos as práticas realizadas pela professora especialista demonstravam compromisso educativo, mas

nossa reflexão direciona-se à ausência da contextualização das atividades propostas. De fato, quando o objeto de aprendizagem estiver desvinculado de um contexto de aprendizagem, as ações propostas não se concretizarão, principalmente, tratando-se de alunos com DI e DM, que apresentam dificuldades de interpretar conteúdos abstratos, sendo necessárias propostas diferenciadas e contextualizadas.

As atividades funcionais quando trabalhadas sem levar em consideração um contexto de aplicação, ou seja, realizadas de forma automática “podem não permitir um acréscimo de conhecimento novo” (PIVA, 2016, p.18).

Diante de tal realidade, evidenciamos que grande parte dos alunos se encontravam no 4º termo e que esse tratava-se de um período considerável, como já indicamos anteriormente. Sendo assim, as ações desenvolvidas precisam fornecer subsídios para que os alunos com deficiência intelectual tenham condições de dar continuidade nos estudos.

Oliveira (2007) explica que os modos de seleção, critérios e organização dos conteúdos difundidos nas escolas, não se relacionam com saberes nem com as expectativas dos jovens e adultos, e ainda desconsideram as complexidades da vida na atualidade, do contexto cotidiano e de quais são as aprendizagens necessárias.

Toma-se por certo a necessidade de proposições curriculares que atentem para as especificidades do aluno DI e DM na EJA. No ensino de Arte, o trabalho com as diferentes linguagens artísticas, portanto, possibilitou diversas formas de expressão e comunicação, interação com o grupo e experiências estéticas com as obras de arte interligadas com a realidade vivenciada e com a cultura.

Intervenções colaborativas

Nesta etapa, os olhares estiveram na direção das práticas colaborativas entre a professora da E.E e as professoras da sala regular. Verificamos que as mesmas realizam a reunião da Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, uma vez por semana, no período de 2 horas, com a finalidade de construção de um espaço de reunião pedagógica, destinado aos estudos sobre teoria e prática profissional. Ademais, a Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Ensino Especial, oferta os cursos de educação continuada presencial e EAD e ainda realiza anualmente um Congresso Municipal de Educação.

Observamos que as professoras eram assistidas enquanto suporte especializado, mas no que diz respeito à efetivação da parceria educativa, esse ainda é um percurso distante a se construir. Constatamos, também que embora trabalhassem com afinho e com objetivos comuns, as práticas ocorriam desvinculadas entre o que era proposto na sala de aula e na sala de recursos multifuncionais.

Entre as atribuições do professor da Educação Especial - EE, está a articulação com o professor da sala de aula comum. Porém, o que observamos na pesquisa foi que cada uma das professoras realizava seus trabalhos em suas salas de forma independente, sendo apenas alguns projetos educacionais, em momentos específicos, trabalhados em conjunto. Existia uma empatia, demonstravam afinidades, no entanto, havia dificuldade na compreensão em como realizar um trabalho articulado, de forma a unirem-se, distribuindo suas funções, dividindo o mesmo espaço e alternando a regência, envolvendo todos os alunos, de forma a potencializar suas aprendizagens.

Mendes (2014) reafirma o compromisso educativo do serviço de AEE e considera extremamente relevante colocar em ação um modelo no qual os dois professores, do ensino regular e o especialista, realizem uma prática colaborativa, objetivando a construção de um processo formativo de aprendizado e de troca de experiências, que contribuirá de forma mais produtiva e enriquecedora na aprendizagem do aluno.

Os estudos recentes sobre prática colaborativa entre os professores tratam-se de um grande desafio no contexto escolar, pois “a parceria colaborativa é um processo que passa por estágios de adaptação” e a obtenção de uso de estratégias integradas e colaborativas, demanda tempo e experiência profissional (MENDES, 2014, p. 88).

O ensino colaborativo colabora para o sucesso e a melhoria do ensino de todos, considerando a aprendizagem dos alunos PAEE, daqueles com dificuldade de aprendizagem e dos demais alunos que integram a sala de aula.

6.3. Arte, cultura e inclusão na EJA

O desenvolvimento da proposta de ensino de Arte nas 4 linguagens artísticas: artes visuais, teatro, música e dança, foi realizado nas oficinas, visando colaborar com o trabalho pedagógico dos professores, tendo em vista a formação desses como

pedagogos, e não como especialistas no componente curricular de Arte. Deste modo o produto educacional, que é formado pelas oficinas e jogos pedagógicos, não tem o propósito de ser um guia prático para o professor seguir, visto que a educação tem seus princípios formadores e o trabalho pedagógico requer um olhar flexível, de respeito à cultura e às vivências dos alunos, na construção de novos conhecimentos.

Em relação à aplicação do álbum seriado, como recurso didático na proposição das oficinas de Arte, constatamos que contribuiu para o acesso aos conhecimentos dos conteúdos de ensino da Arte:

FIGURA 7 – Organização do Álbum Seriado



Fonte: Elaboração Própria

A sistematização das oficinas de Arte abrange as categorias: tema, conceito, expressão artística/estética, habilidades, materiais e duração. Em vista disso, o planejamento das oficinas de Arte ocorreu de acordo com os pressupostos teóricos-metodológicos e com os estudos de Territórios da Arte e Cultura, segundo as proponentes, as educadoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque.

Partindo dessas constatações, foram aplicadas as oficinas de Arte com intervenções pedagógicas inclusivas, gerando assim, as reflexões sobre as possibilidades do material de apoio pedagógico para os professores da EJA, da EE e

para as práticas dos jogos educativos aos alunos DI e DM da EJA, que cursam Ensino Fundamental anos iniciais.

Com relação ao acesso ao currículo, as proposições artísticas e as experiências estéticas que se destinam ao produto, demonstraram-se como um recurso didático potencializador de estratégias de ensino e adaptações. Assim, “as modificações nas estratégias de ensino podem e devem conduzir cada vez mais o aluno a ter acesso ao currículo” (ZANATA, 2004, p.115).

Outro ponto em destaque foi a organização do tempo, a apresentação do trabalho para os alunos em etapas, respeitando passos sequenciais e monitorando cada nível.

Sérgio (2008) afirma que o planejamento do tempo e a organização das atividades, tratam-se de aspectos essenciais para colocar em prática o currículo e a construção de um espaço educativo próprio da EJA.

A aplicação das oficinas contou com a participação colaborativa da professora da EE, que contribuiu em diferentes momentos, estabelecendo uma comunicação com orientações verbais e visuais, realizando os movimentos corporais juntamente com os alunos, acessando os materiais de Arte da sala de recursos, colaborando nas reflexões que as obras dos artistas brasileiros suscitavam e oferecendo ajuda e intervenções pontuais quando necessário, sendo que os alunos foram protagonistas da ação pedagógica.

De modo geral, percebemos que todas as estratégias foram consideradas viáveis e pertinentes, favorecendo as aprendizagens para o público alvo da EE na EJA. Porém, ainda não podemos inferir sobre a aplicação dos jogos pedagógicos, visto que para fins desta pesquisa, tomamos como base os estudos na literatura sobre as funções desses jogos na educação escolar.

Os resultados descritos neste trabalho corroboram de forma geral com os estudos propostos por (ZANATA, 2004; CAMPOS, 2014; FREITAS, 2014; CORREIA, 1999). Segundo eles, a compreensão da necessidade de diferenciar e flexibilizar a prática pedagógica é decorrente do que os alunos precisam a nível educacional e de integração social, assim, a necessidade de adequar o ensino às características dos alunos com deficiência na EJA.

Nesse sentido, uma prática de ensino inclusiva realizada pelos professores, requer o embasamento em teorias que possam fundamentar seus trabalhos, de modo

que “os professores somente se permitirão ousar e implementar as estratégias por terem a possibilidade de pensar e refletir sobre a efetividade das práticas para o trabalho específico previsto para o aluno PAEE na EJA (ZANATA, 2004, p.129).

Oficina de Artes Visuais

O uso do álbum seriado permitiu constatar que o recurso didático visual, trazendo as obras de arte dos artistas brasileiros, ofereceu informações com significado, lógica e organização.

As atividades propostas permitiram a participação, a expressão oral e a interação com o grupo, o contato e o uso de diferentes materiais como guache, pincéis, tesoura e cola. Em relação à dimensão temporal, a divisão da oficina em etapas, possibilitou aos alunos compreenderem o contexto relacionado ao tema cidade.

Um ponto que merece destaque, relaciona-se ao fato da participação do grupo, visto que os alunos trouxeram contribuições e posicionamentos críticos acerca da vida urbana, possibilitando a ampliação e a reflexão sobre os temas sociais abordados como na obra de arte de Segall – Morro Vermelho de 1926 e na construção das proposições visuais e plástica.

Vargas (2013) em seus estudos, refere-se às teorias de Vygotsky (2008), segundo as quais o aprendizado está relacionado às interações com outras pessoas e ao objeto de estudo:

Segundo Vygotsky (2008) por meio de perguntas, respostas, instruções, informações e imitação, possibilitando que eles desenvolvessem um repertório de atividades/capacidades que lhes permitiu ocupar seus espaços dentro de seus grupos sociais. Isso mostra que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados” (VARGAS, 2013, p. 453).

Oficina de Teatro

Esta oficina contou também com o álbum seriado no levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os tecidos trabalhados, chita e juta, permitindo ampliar o conhecimento sobre as questões históricas e culturais desses tecidos. Nesse sentido, foi possível ensinar sobre o tema cenário e sobre os usos dos tecidos, pois essa oficina tornou possível as orientações por meio das percepções visuais e táteis, complementando as orientações verbais.

Soares (2003) evidencia o trabalho em sala de aula, favorecendo a ação comunicativa, principalmente quando a estratégia permite a relação construtiva professor-aluno e torna relevante que o conteúdo esteja repleto de significados, mediante a necessidade comunicativa estabelecida entre ambos.

Assim, as estratégias utilizadas para contar a história do tecido chita, logo após os recortes desse tecido e a montagem de pequenos cenários no suporte de uma tela.

Caetano (2007) indica que para o aluno do PAEE deve-se assegurar o apoio na construção de conhecimentos, através do diálogo, aulas diferenciadas e utilização de recursos que despertem a curiosidade e a aprendizagem.

Oficina de Música

Nesta oficina, o álbum seriado auxiliou na visualização dos instrumentos musicais de corda, sopro e percussão e possibilitou destacar pontos importantes, alentando para uma correta direção do trabalho. Os alunos relacionaram o tema estudado com situações vividas na família, nos espaços sociais que participavam, interagiram e trouxeram questionamentos, que enriqueceram a aula.

Souza (2015) aponta para a apresentação do conteúdo a partir da utilização das imagens como recurso pedagógico facilitador no processo de aprendizagem dos aspectos cognitivos, sociais e culturais.

Oficina de Dança

O álbum seriado contribuiu para despertar o interesse e atenção dos alunos para o sentido de direção, com o uso de fitas de crepom. Ficou nítido que os alunos, embora jovens e adultos, apresentaram dificuldades na localização espacial, em uma aula que viabilizou a assimilação sobre lateralidade, coordenação motora e desenvolvimento de sentido de direção.

Gambini (2014) considera que com a Arte constrói-se uma forma de organização do pensamento e um modo de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento que se inicia por meio de sentimentos, de percepções e da imaginação. Com isso, o envolvimento nas atividades artísticas gera um desenvolvimento gradativo e dinâmico em todos os indivíduos, podendo nos alunos

PAEE resultar no desenvolvimento global, pois produz resultados de forma contínua e significativa.

Jogos Pedagógicos

Roloff (2010) a palavra Lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento, gracejo, escola. A história sobre o desenvolvimento humano tem recebido inúmeras designações como: Homo Sapiens, porque possui como função o raciocínio para aprender e conhecer o mundo, Homo Faber, porque fabrica objetos e utensílios e, Homo Ludens, porque é capaz de dedicar-se às atividades lúdicas, ou seja, ao jogo. O ato lúdico, é tão antigo quanto à própria humanidade.

O lúdico e o criativo são elementos constituintes do homem que conduzem o viver para formas mais plenas de realização. Portanto, são indispensáveis para uma vida produtiva e saudável do ponto de vista da autoafirmação do homem como sujeito, ser único, singular, mas que prescinde dos outros homens para se realizar, como ser social e cultural (MORAIS, 2016, apud, BARTHOLO, 2001, p.89).

Vale ressaltar que os jogos pedagógicos propostos nesta pesquisa encontram-se na fase de elaboração da diagramação e que nossas considerações sobre os fundamentos dos jogos pedagógicos para a EJA e EE, buscamos na literatura.

Desta forma, os jogos pedagógicos foram estudados e as proposições estão de acordo com os objetivos desta pesquisa e com o produto educacional, ambos localizados na área do aluno.

Avaliamos positivamente os jogos que foram selecionados:

Jogo da Memória: jogo de lógica, no qual utiliza-se de uma situação-problema que mobiliza o participante a desenvolver o pensamento, o raciocínio, a atenção e a percepção visual.

Jogo Crie o seu Figurino: jogo de simulação, o qual envolve reconhecer o estilo de dança e figurino ou a representação do mundo real.

Jogo Musicalizando: jogo de aprender, que aplica conhecimentos, como: os jogos do tipo de questionário, associação de palavras, imagens ou sons, de realização de cálculos e atividades de indução.

Antunes (2013) afirma que expressar-se em Arte está relacionado à articulação entre a percepção, a imaginação, a emoção e a reflexão. Além disso,

possibilita descobrir novas linguagens, interagir com diferentes materiais, instrumentos e identificar a Arte como expressão de uma cultura deste e de outros tempos. Os jogos também se apresentam como estimuladores das inteligências: pictórica, musical, espacial e pessoal (ANTUNES, 2013. p.45).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA constitui-se para atender a população marginalizada e excluída socialmente, que não possui instrução escolar ou que não conseguiu concluí-la. Dessa forma, tem como base princípios que são norteadores de uma educação inclusiva, mas a busca pela efetivação da educação dos jovens, adultos e idosos PAEE, ainda apresenta-se como um desafio educacional a ser superado.

O Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresenta os dados sobre o Censo Escolar, que contém as informações da educação básica e o levantamento estatístico educacional brasileiro. Nesse, encontramos os dados referentes aos números indicativos ao aumento nas matrículas do PAEE na EJA, principalmente nos últimos anos.

A presença significativa dessa clientela nas salas de EJA, aponta para os avanços na legislação sobre a garantia do direito de todos à educação, estabelecido na Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9.394/96 e nas normativas, com orientações educacionais das políticas inclusivas. Assim, a EJA como modalidade de ensino e a Educação Especial, que perpassa todas as modalidades da educação, aproximam-se nas questões ligadas as suas especificidades educativas. No entanto, na legislação ainda há carências nas recomendações específicas para o atendimento especializado aos alunos PAEE na EJA, que possam estar articuladas às exigências e expectativas de formação escolar, de modo a assegurar melhorias de vida social, familiar e de trabalho desses alunos.

Consideramos pertinente destacar que para efetivar o direito educacional dessa clientela, a rede de apoio e serviços de atendimento especializado assegura subsídios educacionais que possuem como resultados: a participação integrada no contexto escolar e práticas pedagógicas inclusivas que favorecem o acesso ao currículo, contribuindo de forma qualitativa e progressiva no ambiente escolar e na vida do aluno com deficiência na EJA, oferecendo condições de conquista de novas etapas do ensino. Caetano (2007) aponta que ao aluno do PAEE deve-se assegurar o apoio na construção de conhecimentos, através do diálogo, aulas diferenciadas e utilização de recursos que despertem a curiosidade e a aprendizagem.

A partir do levantamento das vivências no AEE numa escola de EJA, constatamos que ocorre o funcionamento da sala de recursos multifuncionais somente

no período diurno, não é ofertado para a clientela do período noturno, o que demonstra que as políticas públicas precisam avançar na garantia real dos direitos dos alunos PAEE na EJA. E, ainda, nas observações acerca do espaço do AEE, verificamos o formato físico idêntico ao proposto para o ensino infantil. Desse modo, os questionamentos sobre o AEE na EJA requer aprofundamento nos estudos e direcionamentos em relação ao atendimento especializado, à não permanência restrita ao ambiente da sala de recursos multifuncionais, à oferta do AEE no período noturno e também, a necessidade de que esse espaço tenha condições de oferecer recursos de características próprias do aluno jovem e adulto e suas necessidades educativas.

Outro questionamento relevante direcionamos para a atuação docente, sobre a qual observamos que embora as professoras do AEE e sala regular tenham à disposição os espaços de formação continuada, de reuniões coletivas e encontros semanais, ainda não construíram uma efetiva prática colaborativa, mas a compreensão da importância de estarem juntas para auxiliarem no processo educativo dos alunos PAEE, está consolidada, apenas não encontraram como fazer.

Mendes (2014) considera que implantar o ensino colaborativo requer a interligação entre formação docente, envolvimento dos professores e mudança na percepção sobre o AEE. A compreensão do modelo de colaboração, e a literatura apontam para as parcerias colaborativas a partir de um processo que passa pelo estágio de adaptação até a conquista de uma real parceria.

Os resultados observados com relação a oposição entre as respostas relativas ao ensino de Arte para os alunos atendidos e ações práticas em sala de aula, demonstraram atividades de Arte desenvolvidas desvinculadas do contexto histórico e cultural, voltadas para datas comemorativas e decoração do espaço escolar, em discordância com o que aponta Oliveira (2012) em seus estudos, uma vez que o trabalho com alunos com DI não pode ter como base a percepção abstrata e descontextualizada das práticas sociais.

Os dados apresentados sobre as proposições do ensino de Arte, com a aplicação das oficinas das linguagens artísticas, apontaram para a participação efetiva de todos os alunos DI e da professora da EE, evidenciaram envolvimento, curiosidade de conhecer cada oficina, escuta atenciosa, criticidade na exposição dos temas, principalmente na primeira oficina de artes visuais com o tema cidade e o

conhecimento sobre vida e obras do artista Lasar Segall. Das etapas dessa oficina, na primeira, dos conhecimentos prévios, com as imagens do álbum seriado, os alunos atentaram às questões de ordem social e às vivências diárias que envolvem o contexto do município, compartilhando com o grupo posicionamentos sobre a temática das obras de arte.

No que diz respeito à possibilidade de diferentes formas de comunicação, ocorreram por meio da linguagem oral, das composições artísticas, recortes, colagens, pinturas, desenhos, música. No caso da expressão corporal, como na proposta da oficina de Dança houve assimilação de noções de lateralidade. Quanto ao conhecimento histórico, esse foi sistematizado na oficina de Teatro, através do contato com a história cultural dos tecidos chita e juta. Assim como nas outras, os alunos demonstraram participação atenta e percepção auditiva na oficina de Música.

Dessa forma, as professoras de EE e da sala regular relataram nas conversas informais, a viabilidade das atividades propostas, o percurso de sistematização e, sobretudo, a importância do desenvolvimento das atividades estarem relacionados ao contexto cultural, pois os alunos demonstraram compreensão sobre os temas estudados e participaram de forma integrada, principalmente relacionando com suas vivências pessoais e sociais, defendendo posicionamentos críticos e até políticos.

Na perspectiva da educação inclusiva, as professoras avaliaram as práticas pedagógicas com experiências estéticas de forma positiva e exitosa, visto que a aplicação das oficinas, a visão do trabalho colaborativo entre professora/pesquisadora e professora do AEE, as atividades de acordo com as necessidades educativas dos alunos, o tempo e os recursos materiais disponibilizados nas proposições, contribuíram para as aprendizagens.

Como resultado desta pesquisa foi elaborado um Álbum Seriado que configura-se como um Produto Educacional, intitulado Experiências Estéticas Inclusivas como recursos didáticos para o ensino de Arte na EJA, do Programa de Pós-Graduação e Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, pertencente à Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, que visa contribuir com os professores, trazendo orientações didáticas de práticas inclusivas para a realização de oficinas de Arte. Ressaltamos que não pretendemos definir ações pedagógicas fixas e acabadas, mas nos dedicamos a propor intervenções que

possam ampliar as possibilidades de recursos teórico-práticos dos conteúdos de ensino de Arte na EJA.

Como fundamentação teórica, os estudos de Territórios da Arte e Cultura, das autoras Martins e Picosque (2000), na qual os conceitos são estudados estabelecendo conexões entre diferentes conteúdos culturais. E também, por tratar-se de um produto com uma proposta de educação para alunos jovens e adultos, os estudos históricos do célebre educador Paulo Freire, que defende a educação como um ato de emancipação e propõe a formação de um sujeito autônomo (processo de formação que ocorre quando o aluno compreende-se como responsável pela construção de sua própria história), contribuem com reflexões sobre a educação e seu papel fundamental, pois tornam possíveis os dizeres de Ambrosini (2012): “os indivíduos mais desfavorecidos, os oprimidos, coletivamente organizados por meio do desvelamento crítico da realidade, podem transformar suas existências concretas libertando-se da opressão” (AMBROSINI, 2012, p.168).

No entanto, verificamos conforme uma pesquisa realizada por Silveira (2017), que na atualidade há um distanciamento entre as teorias de Paulo Freire e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas da EJA, o autor constatou que não está se colocando em ação o legado de Freire justamente pois a ausência beneficia o Estado.

Vale ressaltar, que diferentemente do ficou evidenciado na pesquisa de Silveira (2017), o produto educacional colabora para o trabalho educativo fundamentado nos estudos de Paulo Freire, com aulas dialogas, reconhecendo os conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando a inserção ao mundo letrado e das linguagens artísticas e principalmente respeitando às necessidades educativas dos alunos PAEE na EJA.

Os resultados indicam que o material elaborado contribui de forma a assegurar o conhecimento artístico para todos os alunos da EJA. Essa possibilidade foi sugerida pela professora da sala regular que manifestou que as oficinas de Arte poderiam ser desenvolvidas na sala de aula regular, com os demais alunos. Tal postura sugere que o produto educacional desenvolvido, considerando a sua aplicação, não se restringe ao espaço da sala de recursos multifuncionais e revela a importância desse material de apoio pedagógico para o trabalho educativo da EJA e ao ensino de Arte.

Ademais, alguns questionamentos ainda se apresentam como questões, quanto ao direito educacional e a inserção prática da inclusão dos alunos com deficiência e demais alunos atendidos na EJA, e principalmente de acordo com as

expectativas do público jovem e adulto. Assim, que as políticas públicas estejam empenhadas nesse compromisso educativo, como também, sugerimos estudos e pesquisas direcionadas a EJA, inclusão educacional e ensino de Arte.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política**. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4,1997, pp. 87-102.
- AMBROSINI, Tiago F. **Políticas Públicas Educacionais Emancipatórias: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional frente ao desafio da emancipação humana**. Revista Linhas, v. 13, n. 1, 2012, jan./jun. 2012, p. 166-186.
- AMPARO, M. A. M. **A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise no município de Presidente Prudente/SP**. BOLETIM GEPEP – Ano I, v.01, n.01, p. 49-62, dez. 2012.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**.19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARAÚJO, A. D. G. **Apropriações de sentidos de um grupo cultural de cantigas de roda**. Tese de Doutorado. UNICAMP. 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. dez.1999
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. Miguel G. Arroyo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVÊDO, Fernando A. G. **Sobre a Dramaticidade no ensino de Arte: em busca de um currículo reconstrutivista**. In: Som, gesto, forma e cor: dimensões de arte e seu ensino. Coord. Lucia Gouvêa Pimentel; [textos] Ana Mae Barbosa [et al.] 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003.
- BARBOSA, Ana M. **A imagem no ensino da arte**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. [1ª edição em 1991]
- BARBOSA, Ana M. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. Ana Mae Barbosa (org). 5ª ed. São Paulo, 2008.
- BARBOSA, Ana, M. **Processo civilizatório e reconstrução social através da Arte. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Recife. 2009.
- BARBOSA, Ana M. **Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras**. Polyphonia, v. 27/2, jul./dez. 2016
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2011.
- BEZERRA, Giovani F. **Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope**. Giovani Ferreira Bezerra, Doracina Aparecida de Castro Araujo. Revista Brasileira de Educação, v.19, n.56, jan – mar. 2014.

BORGES, Maria C. **Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94 – 112, jun 2011.

BOTTON, S. **A Arte e o Letramento em Educação de Jovens e Adultos**. UNESP. 2007.

BRASIL. 1988.**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

_____. 2011. **DECRETO nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília. 2011.

_____. 2011. **DECRETO Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 04 mai. 2018.

_____. 2001. **DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. 2013. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2013.

_____. 2001. **EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA CURRICULAR – 1º SEGMENTO**/ coordenação e texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro; - São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. 2003.**ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**/ coordenação geral: SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. 1961. **LEI Nº 4.024**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados,1961.

_____. 1971. **LEI Nº 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos Deputados,1971.

_____. 1996. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

_____. 2001. **LEI Nº 010172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.

_____. 2001. **LEI Nº 10.216, DE 6 DE ABRIL DE 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Ed. Brasília. 2001.

_____. 2010. **LEI nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO.2010**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 5. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

_____. 2010. **LEI Nº 12.343**, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura – Ministério da Cultura. Plano Nacional de Cultura-PNC. Brasília.

_____. 2012. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Institui a política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

_____. 2017. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Câmara dos Deputados. 2017.

_____. 2018. **LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Congresso Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

_____. 2014. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPPE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 23 jan. 2014.

_____. 1997. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – 1ª A 4ª SÉRIES. ARTE**, MEC, 1997.

_____. 2009. **PARECER CNE/CEB Nº: 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. D.F, 2009.

_____. 2007. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, MEC/SEESP, de 09 de outubro de 2007.

_____. 2000. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. MEC. 2000.

_____. 2001. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica.

Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. 2009. **RESOLUÇÃO Nº 4 DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. 2009. **RESOLUÇÃO N.º 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília.

_____. 2017. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2. DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores. MEC – Brasília. 2017.

_____. 2006. **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESPAÇOS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** / elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. 2017. **MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE**. WEBMAIL. Disponível em: < <http://www.meb.org.br/home>>. Acesso em: 15 set. 2017

CAETANO, Maria R. B. **A EJA – Educação de Jovens e Adultos na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 24 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007.

CAMPOS, Juliane A. P. P. C; Duarte, Márcia. **O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial**. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011.

CAPELLINI, Vera L. M. **Cultura Inclusiva**. Coleção Práticas educacionais inclusivas. Volume 3. Org. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues. Volume 3. Faculdade De Ciências Unesp-FC, Bauru, 2012.

CARVALHO, Erenice N. S. de. **Adaptações curriculares: uma necessidade**. In. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. ed. 5. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CASTILHO, Marlene da A. **O Lúdico e sua importância na Educação De Jovens E Adultos**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 03. 2008.

CHIARELLI, Tadeu. **Segall realista: algumas considerações sobre a pintura do artista**. In: [S.l: s.n.], Centro Cultural FIESP. São Paulo. 2008.

COHEN, J. **Igualitarismo, internacionalização e cidadania**. Revista Brasileira De Ciências Sociais - vol. 15, nº 44. out.2000.

CORRÊA, N. M. **Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações articuladas em Campo Grande – MS: Análise dos Indicadores**, Tese de Doutorado. 2012.

COUTO, M. A; SANTOS, F. A. M. **Gestão Escolar E Projeto Político Pedagógico Do Centro Educacional De Jovens E Adultos (Ceja) – Bauru/Sp**. Revista Paulista de Educação. Vol. 1 | N. 1 | Ano 2012.

DENARI, F. E. **Educação e Educação Especial: Textos e (con)textos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

DESVALLÉES A. **Conceitos-Chave de Museologia**. André Desvallées, François Mairesse. Editores Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. Tradução e comentários. Secretaria de Estado da Cultura. São Paulo, 2013.

DI PIERRO, Maria C. **Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, Campinas-SP, vol.26, n.92, p.1115-1139. Especial outubro, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 12 jan. 2018.

DI PIERRO, Maria C.; HADDAD Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DI PIERRO, Maria, C. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia, Vera Masagão Ribeiro. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> acesso em 15 fev. 2018.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que Arte-educação?** 16. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

ELSAS, Vanessa P. F. **EJA: Entre a reprodução e a educação popular**. Congresso Internacional Pedagogia Social. jul.2012.

FÁVERO, Osmar. **MEB – Movimento de Educação de Base: primeiros tempos: 1961 – 1966**. V Encontro Luso – Brasileiro de história da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004.

FEITOSA, S. C. S. **Das Grades às Matrizes Curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular**. Tese de Doutorado. USP. 2012.

FERRARI, Solange dos S. U. **Encontros com a arte e cultura**. Solange dos santos Utuari Ferrari. 1ª ed. São Paulo; FTD, 2012.

FERREIRA, Aurora. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. Aurora Ferreira. 2. Ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2011.

FLAGLIARI, S. S. dos S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e municipal**. USP, 2012.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**. Subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. Novas Edições Acadêmicas. 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritores São Paulo**. Paz e Terra. 9ª edição, 2001.

_____. 2005. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 28ª edição, 2005.

_____. 1983. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. 2015. **Educação como prática da liberdade**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. 2004. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 38. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Mariele A. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. UFSCar. 2014.

FREITAS, Mariele A. S.; CAMPOS, Juliane A. de P. P. **Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual** Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-2

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Olga Freitas. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 132 p.

FUSARI, Maria F. de R. e. **Arte na educação escolar**. Maria Felisminda de Rezende e Fusari, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Dimensão Política do Projeto Pedagógica da Escola**. Belo Horizonte – Minas Gerais. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã Educação Pela Cidadania**. Centro de Referência Paulo Freire. Instituto Paulo Freire. 2000. Disponível em <<https://www.acervo.paulofreire.org>> acesso em 10 jul. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional popular de Jovens e Adultos /** Moacir Gadotti – 1. Ed. – São Paulo. Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GAMBINI, Roseli T.; LEVANDOVSKI, Ana R. **A produção artística visual do deficiente intelectual nas aulas de Arte.** In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor, Cadernos PDE - Artigos. Paraná, 2014.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. (coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed, São Paulo: Atlas, 2008. 159 p.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Antônio Carlos Gil. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural.** In: Oliveira, M. K.; Souza, D. T. R.; Rêgo, T. C. (Org.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2004. p. 95-114.

GONÇALVES, T. G. G. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.** Tese de Doutorado. UFSCar. 2014.

GONZALEZ, Jeferson A. Cultura, educação popular e transformação social nas formulações do MEB e CPC (1961 -1964). Jeferson Aníbal Gonzalez – Campinas, SP, 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos.** São Paulo Perspectiva. [online], v.14, n.1, p. 29-40, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro. Scielo.br. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>, acesso em 12 jul. 2018.

HASS, Clarissa. **Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas.** Educação, Santa Maria, v.40, n.2, p.347-360, mai./ago. 2015.

HEREDERO, E.S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IRELAND, Timoth D. Entrevista. **Precisamos desenvolver métodos que tratem educandos como adultos e fortaleçam sua autoestima.** Jornal, edição 48,

Educação de Jovens e Adultos. 2010. Disponível em:
<<http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

KLEIMAN, Ângela B. **EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.
<<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>, acesso em 22 mar. 2018.

KLEIMAN, Ângela B. **OS ESTUDOS DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>> Acesso em 11 abr. 2018.

LAKATOS, E. M; Marconi, M, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37 – 45, fev. abr. 2007.

LIMA, F. de O. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. Marília 2015.

LOPES, Edna B. **Álbum Seriado recursos auxiliares de ensino/** Edna Batistella Lopes. Paraná, 2017.

MACHADO, Maria M. **A educação de jovens e adultos: Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996**. Maria Margarida Machado. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em:
<<http://www.esforce.org.br>>, acesso em 15 jan. 2018.

MACHADO, R. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Tese de Doutorado. Unicamp. 2013.

MARINHO, Andrea R. B. **Círculo de Cultura: Origem histórica e perspectivas epistemológicas**. Andrea Rodrigues Barbosa Marinho. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2009.

MARTINS, Mirian C., PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Publicação Content Stuff/Impressão Ed. RBB, 2008.

MEB. **Movimento de Educação de Base**. Webmail. Disponível em:
<http://www.meb.org.br>, acesso em 15 set. 2017.

MEIRA, Marisa E. M. **Reflexões críticas sobre a educação básica para jovens e adultos no Brasil**. In Plano Municipal de Educação. Bauru, S.P. 2012.

MELLO, P. E. D. **Material Didático para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos.** Tese de Doutorado. USP. 2010.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES e MATOS. 2014. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.** Enicéia Gonçalves Mendes. Selma Norberto Matos. Práxis Educacional. Vitória da Conquista. v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.

MORAIS, Sérgio P. **Jogos-narrativos: ensino de história, relatos e possibilidades.** 1ª ed. São Paulo: Verona, 2016.

MOREIRA, C. J. M. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012.** Tese de Doutorado. UNICAMP. 2016.

MOURA, Katia R. das C. **A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades.** In: Educação e Jovens e Adultos: reflexões a partir da prática/ organização Jaqueline Luiza, Pedro Carlos Pereira. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

OLIVEIRA, Inês B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Dossiê: Educação de Jovens e Adultos: Novos Diálogos. Educar em revista. Nº 29. Curitiba – 2007

OLIVEIRA, Cássia C. B. **Motivos para o encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos Multifuncionais.** Programa de Curso a Distância – Formação Continuada. Curso de Formação Continuada: “Atendimento Educacional Especializado no Ensino Fundamental: Organização e Questionamentos”; Bauru, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** United Nation Information, 1948. Disponível em: <<http://onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

PAIVA, Vanilda. **Estado e educação popular: recolocando o problema.** In: A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e nacionalismo desenvolvimentista.** São Paulo: Graal, 2000.

PALAIA, A. R. A. **Oficina de Cerâmica: o ensino da Arte para alunos com necessidades educacionais especiais.** S.P. 2009.

PEREIRA, Marcus V. M. **Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo.** Revista da ABEM. Londrina. v.22, n.32, p. 90-103. Ed. jan. a jun. 2014.

PINTO, Álvaro V. **Sete Lições sobre educação de adultos**: introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. – 7. Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991.

PIVA, Marilene, M. **Atividades Funcionais Significativas para Alunos com Deficiência Intelectual e Múltipla da EJA – FASE 1**. Os desafios da Escola Pública Paranaense. Perspectiva do Professor. Cadernos PDF. Volume II. Paraná. 2016.

POKER, Rosimar B. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado** / Rosimar Bortolini Poker ... [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

READ, Herbet. **A educação pela arte**. Herbert Read; tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBAS, M. G. **Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 53, p. 113-130, jul./set. 2014.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula**. In: SEMANA DE LETRAS: 70 ANOS, 10., 2010, EdPUCRS, 2010.

RUFINO, CRISTIENE S. e MARIA, I. M. **As contribuições da pesquisa de intervenção para a prática pedagógica**. Revista Horizonte Científico, vol. 1, nº 1 mar. 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Saberes e incerteza sobre o currículo. Org. José Gimeno Sacristán. Revisão técnica de Miguel Gonzalez Arroyo. Ed.Penso 2013.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** / Cristiane T. Sampaio, Sônia Maria R. Sampaio. - Salvador: EDUFBA, 162 p. 2009.

SANTOS, Rubeny R. **Práticas de letramento na EJA: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito** / Rubeny Ramalho Santos. João Pessoa, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. Dermeval Saviani. 11 ed. rev. Campinas, S.P; Autores Associados, 2011.

Sérgio, M. C. (2008) **A organização do tempo curricular na prática pedagógica da EJA**. Revista ECurriculum, São Paulo, 3, (2).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, L. A. **As ofertas da EJA na atualidade mantêm o caráter de inclusão social presente na educação de Jovens e Adultos idealizada por Paulo Freire?** Publicado em 29 de agosto de 2017 por Luiz Antônio da Silveira. Disponível em <https://www.webartigos.com>. Acesso em: 15 set. 2017.

SOARES, Leôncio; GALVÃO Ana, M. **Uma história de Alfabetização de Adultos no Brasil**. In: Histórias de Memórias da Educação no Brasil, vol. III: século XX/ Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. In: Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RAAAB, Nº 16. Edição Especial: Alfabetização de Jovens e Adultos. 2003

SOUZY, Donald. **Não existe expressão sem conteúdo**. In: Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. Ana Mae Barbosa (org). 2. ed. São Paulo; Cortez, 2008.

SOUZA, J. H. S. **A Arte Da Dança De Salão E Seus Aspectos Terapêuticos: um estudo de caso no instituto de educação para a vida Blanca Nieve, Monte Mor/SP**. UNICAMP. 2011.

SOUZA, Jusamara. **Arte no ensino fundamental**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

SOUZA, Gabriela Barbosa; SUZART, Nayana Sepúlveda; PACHECO, Lilian Miranda Bastos. **As imagens visuais e o processo de aprendizagem**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, Editora Realize, 2015.

SOUZA, Jaqueline K. Z. **O ensino de Arte na Escola Especial: O desenho como base da apropriação do conhecimento dos elementos de linguagens visuais**. Produções Didáticos Pedagógicos. Cadernos PDE. Volume II. Paraná. 2016.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares**. Tese de Doutorado. UFSCar. 2010.

TORRES, R. M. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, M. J. (Org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

UNESCO. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA** / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. Brasília: UNESCO, MEC, 276 p., 2012.

VARGAS, P. G. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos**. Patrícia Guimarães Vargas. Maria de Fátima

Cardoso Gomes. Educação. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

VASCONCELLOS, Celso S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar 18º ed. São Paulo: Libertad 2008.

VENTURA, Jaqueline P. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas**. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, v.21, n.37, p.71-82, jan./jun, 2012.

VENTURA, Jaqueline P. **Formação inicial de professores para a EJA**. Jaqueline Ventura, Rosa Malena Carvalho. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 jan.-jun. 2013. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>, acesso em 20 jun. 2018.

VILARONGA, Carla A. R. **Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Carla Ariela Rios Vilaronga; Enicéia Gonçalves Mendes. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ZANATA, Eliana M. **Elementos Norteadores do Currículo da Educação de Jovens e Adultos no Município de Bauru**. In. Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru. 2013.

ZANATA, Eliana M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar. 2004.

ZANATA, Eliana M. **PEJA: Projeto De Educação De Jovens E Adultos Ações No Campus De Bauru**. Eliana Marques Zanata; Antônio Francisco Marques; Érica Coutinho Peres; Wallace Gabriel Souza, Geovane Augusto Gaia Vieira. 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP, 2015.

ZANATA, Eliana M. **Projeto político – pedagógico na perspectiva da educação inclusiva**. In. **Cultura Inclusiva**. Coleção Práticas educacionais inclusivas. Volume 3. Org. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues. Volume 3. Faculdade De Ciências Unesp-FC, Bauru, 2012.

ANEXO – 1. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: MEDIAÇÃO CULTURAL E REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA

Pesquisador: ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZARIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82797618.3.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.603.095

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta-se bem redigido e fundamentado, tanto teórica quanto metodologicamente. Atende às exigências da Resolução 466/12 em relação a ética em pesquisa envolvendo seres humanos.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no projeto de pesquisa, seu objetivo é "compreender como atendimento educacional especializado (AEE), voltado para EJA pode contribuir para as práticas pedagógicas do ensino do eixo articulador cultura. Objetivando a elaboração de um álbum seriado, como material de apoio pedagógico".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequado no projeto e nos termos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada e relevante. A pesquisadora atendeu as orientações deste CEP e reformulou os termos TCLE e TALE, estando o projeto de pesquisa, agora, apto à execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Nenhuma

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepsquisa@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 2.603.095

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1064389.pdf	18/03/2018 17:18:26		Aceito
Outros	TCLE_responsavel.docx	18/03/2018 17:02:27	ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZARIO	Aceito
Outros	TALE_aluno.docx	18/03/2018 17:00:35	ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZARIO	Aceito
Outros	TCLE_professor.docx	18/03/2018 16:57:27	ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZARIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Pesquisa.pdf	18/03/2018 16:55:24	ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZARIO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	22/01/2018 13:09:33	ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZARIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 17 de Abril de 2018

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

ANEXO – 2. Autorização da Secretaria Municipal de Educação



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU
Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone – (014) 3234-1977
End: Rua Raposo Tavares, 8-38, Vila Santo Antônio
CEP- 17013-031



Bauru, 21 de fevereiro de 2018.

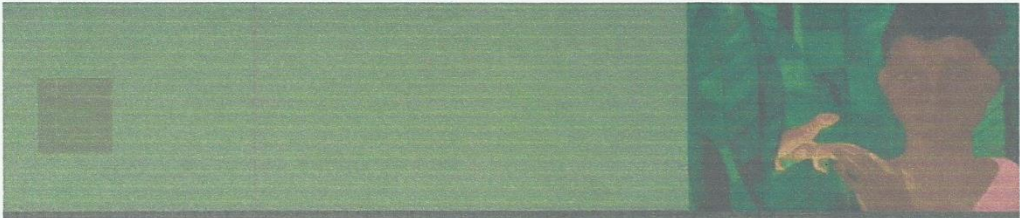
AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais autoriza a Profª. Drª. Eliana Marques Zanata (orientadora) e a estudante Andreza Patrícia Balbino Cezário, do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica para o curso de Mestrado em Docência para a Educação da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus Bauru, a desenvolverem o projeto de pesquisa intitulado **“Mediação Cultural e Representação da Pessoa com Deficiência na Eja”**, junto aos alunos e professores do Polo Educacional do CEJA, Jardim Petrópolis, Bauru, São Paulo.

Salientamos que a equipe da Unidade Escolar tem autonomia para analisar e autorizar o desenvolvimento do projeto, de acordo com a disponibilidade da escola.

Atenciosamente,

Profa. Me. Kelli Cristina do Prado Corrêa
Respondendo pela Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais
Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais

ANEXO - 3. Autorizações de direito de uso educacional das obras de arte**Autorização – Museu Lasar Segall**

MUSEU LASAR SEGALL

Rua Berta, 111, Vila Mariana
CEP 04120-040 São Paulo - SP - BRASIL
Tel. 55 11 2159-0400 Fax. 55 11 2159-0449
mlsegall.info@mls.gov.br

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS - IBRAM
MINISTÉRIO DA CULTURA - MINC

São Paulo, 11 de julho de 2018
MLS/AM-189/18

Andreza Patrícia Balbino Cezário
Rua João Batini nº 1044, Jardim Godoy
Bauru - SP
17021360

Prezada Senhora,

Atendendo solicitação, servimo-nos do presente para autorizar o uso e a reprodução de imagens da obra de Lasar Segall, *Morro Vermelho* (1926, óleo sobre tela, 115 x 95 cm) e *Paisagem brasileira* (c.1925, óleo sobre tela, 64 x 54 cm) que serão utilizadas como Produto Educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - Unesp- Bauru.

Referida autorização é condicionada ao cumprimento das seguintes exigências:

(1) Que as obras sejam reproduzidas na sua integridade, sem intervenções gráficas, devidamente acompanhadas de créditos de autoria de "Lasar Segall, 1889 Vilna - 1957 São Paulo", de seus dados técnicos como indicados acima e Coleção Particular (p/obra *Morro Vermelho*) e Acervo Museu Lasar Segall - IBRAM/MinC (p/obra *Paisagem brasileira*).



Giancarlo Hanrüd
Diretor

Autorização – Tarsila do Amaral

Gmail - INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=07485966e4&view=pt&se...>



andrea cezário <andrezapatt@gmail.com>

INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

Luciana Freire Rangel <lucianarangel@rmpi.com.br>
Para: andrea cezário <andrezapatt@gmail.com>

24 de outubro de 2018 15:44

Boa tarde, Andréa,

autorizamos o uso das imagens sem ônus, dentro dos termos solicitados. Qualquer novo uso deverá ser autorizado. Desejamos muito sucesso!!!

Gostaria de ter acesso à sua dissertação e saber um pouco porque você escolheu estas imagens.

um abraço,

Luciana Freire Rangel
Freire Rangel Advogados Associados
11.9.8442.1921
skype:luciana.freire.rangel
[Texto das mensagens anteriores oculto]

Autorização – Projeto Portinari

112/18

INSTRUMENTO PARTICULAR DE AUTORIZAÇÃO DE USO - LICENCIAMENTO

Partes:

LICENCIANTE: **PORTINARI LICENSING LTDA**, com sede na Rua Rocha, 440, Bela Vista, São Paulo/SP, CEP 01.330-000, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 00.898.341/0001-26.

LICENCIADO: **ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZÁRIO**, casada, professora do Governo do Estado de SP e professora Municipal de Bauru, residente e domiciliada na Rua João Batini nº 1044, Jardim Godoy, Bauru – SP, CEP 17021-360, inscrita no CPF sob o nº 251.249.918-95, neste ato representada por seus procuradores adiante assinados;

1. Pelo presente INSTRUMENTO PARTICULAR DE LICENCIAMENTO, o ora LICENCIANTE, único titular dos direitos autorais e de imagem do pintor Cândido Portinari, autoriza ao LICENCIADO a reprodução das obras e citações descritas na cláusula 1.1 abaixo, adiante denominadas simplesmente por OBRAS de acordo com os termos e condições adiante pactuados.

1.1. OBRA (S):

Título: Lavadeiras

Data: 1937

FCO: 1899

CR: 666

Técnica: Pintura a fêmpera / madeira

Dimensões: 46 x 54.5 cm

Título: Colheita de Cacau

Data: 1954

FCO: 1838

CR: 3274

Técnica: Pintura a óleo / tela

Dimensões: 130 x 100 cm

Título: Arrozal

Data: 1947

FCO: 4701

CR: 2576

Técnica: Pintura a óleo / tela

Dimensões: 60 x 73 cm

2. A autorização ora concedida pelo LICENCIANTE ao LICENCIADO confere a este último o direito de utilização da(s) OBRA (S) no produto educacional da Dissertação de Mestrado "**Mediação cultural e representação da pessoa com deficiência na EJA**", adiante denominado simplesmente por DISSERTAÇÃO, que será produzido, editado e distribuído, pelo LICENCIADO, no idioma português, em todo o território brasileiro, no modo digital, através do site do Programa de Pós-Graduação Docência para Educação Básica: "www.fc.unesp.br/posdocencia". Na hipótese outras edições, nova autorização deverá ser solicitada.

3. A presente autorização, porém, ficará condicionada às seguintes condições:

- a) informação correta dos dados da(s) OBRA(S) reproduzida(s), fornecidos pelo Projeto Portinari, conforme acima;

112/18

- b) uso de imagens em alta resolução para garantir a boa qualidade da reprodução;
 - c) registro dos créditos de direito autorais da seguinte forma: "direito de reprodução gentilmente cedido por João Candido Portinari";
 - d) remessa de 2 exemplares da publicação para arquivo do Projeto Portinari.
4. A presente autorização é concedida a título gratuito, podendo ser renovada.
5. A utilização da(s) OBRA(S) em todo e qualquer material promocional e de divulgação da DISSERTAÇÃO, em mídia impressa e/ou eletrônica, dependerá de aprovação prévia pelo LICENCIANTE.
6. Fica expressamente vedado ao LICENCIADO utilizar a(s) OBRA(S) para quaisquer outras finalidades que não aquelas expressamente previstas no presente, devendo o presente instrumento ser interpretado restritivamente.
7. O LICENCIANTE declara, neste ato, estar apto a firmar o presente contrato.
8. A infração a qualquer das cláusulas do presente instrumento sujeitará o LICENCIADO ao pagamento de multa no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), sem prejuízo das perdas e danos.
9. Por estarem justos e contratados, os signatários firmam o presente em duas vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo.

Rio de Janeiro, 16 de agosto de 2018.



LICENCIANTE: PORTINARI LICENSING LTDA

LICENCIADO: ANDREZA PATRICIA BALBINO CEZÁRIO

Testemunhas:

Nome:
RG:
CPF:

Nome:
RG:
CPF:

APÊNDICE - 1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Alunos

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: MEDIAÇÃO CULTURAL E REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EJA	
Orientadora: Prof ^a . Dra. Eliana Marques Zanata	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081 ramal 9565	Endereço Eletrônico: lizanata@fc.unesp.br
Aluna responsável: Andreza Patricia Balbino Cezário	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99790-5918	E-mail: andrezapatt@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:

EU SOU A PROFESSORA ANDREZA E ESTOU FAZENDO UM TRABALHO SOBRE – DESENHO, PINTURA, ESCULTURA, MÚSICA, TEATRO E DANÇA QUE ENVOLVAM AS AULAS DE ARTE, QUE VOCÊ E OUTROS ALUNOS REALIZAM ATIVIDADES NA SALA DE RECURSOS E VISITAS EM ESPAÇOS DE EXPOSIÇÃO. VOCÊ PODE ME AJUDAR A DESCOBRIR COMO SÃO REALIZADAS ESSAS ATIVIDADES? PARA ISSO PRECISO OLHAR E TIRAR FOTOS DE VOCÊ NA SALA DE AULA, PINTANDO, DESENHANDO, OBSERVANDO OS QUADROS, INDO VISITAR LUGARES ONDE PODEMOS ENCONTRAR AS OBRAS DE ARTE.



ASSIM, PRETENDO CONSTRUIR UM MATERIAL PARA AJUDAR OS PROFESSORES DA EJA, COM SUGESTÕES DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS E CULTURAIS.

PARA QUE EU POSSA REALIZAR ESSAS ATIVIDADES E DESCOBRIR SE SÃO ADEQUADAS E INTERESSANTES PARA VOCÊ, E, TAMBÉM, CONTRIBUIR PARA O SUA APRENDIZAGEM.

VOCÊ QUER PARTICIPAR DESTA PESQUISA?



SIM ()



NÃO ()

PARA VOCÊ PARTICIPAR, O SEU RESPONSÁVEL TERÁ QUE CONCORDAR E ASSINAR OUTRO DOCUMENTO.

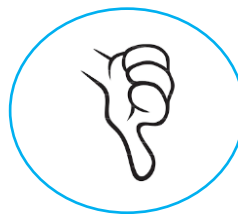
A PARTICIPAÇÃO É GRÁTIS.



O MEU TRABALHO SERÁ COMO UM ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS. POSSO COLOCAR FOTOS SUAS NA ESCOLA?



SIM ()



NÃO ()

VOCÊ NÃO É OBRIGADO A PARTICIPAR DA PESQUISA, NINGUEM FICARÁ IRRITADO OU TE TRATARÁ MAL POR ISSO.

SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA.



VOCÊ PODE DIZER “SIM” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO QUANDO QUISER.



EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE LINGUAGENS ARTÍSTICAS E TIREI MINHAS DÚVIDAS. SEI QUE POSSO PERGUNTAR SE OUTRAS DÚVIDAS SURTIREM E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER.



JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.



Local ____/____/____

ASSINATURA

Adaptações realizadas pela pesquisadora.

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: MEDIAÇÃO CULTURAL E REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EJA	
Orientadora: Prof ^a . Dra. Eliana Marques Zanata	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081 ramal 9565	Endereço Eletrônico: lizanata@fc.unesp.br
Aluna responsável: Andreza Patricia Balbino Cezário	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99790-5918	E-mail: andrezapatt@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	
Justificativa: A sociedade atual, destaca-se pelos grandes avanços tecnológicos e a globalização. De certo, as atividades humanas ganham novas reconfigurações. Partindo deste contexto, a educação desempenha importante função sociocultural, nas interações sociais, no sentido da inclusão e acessos de todos os bens históricos e culturais. Como a EJA atende os educandos que almejam essa inserção no contexto social, torna-se oportuno disponibilizar aos educandos com deficiência recursos e estratégias para efetivar a participação cultural, contudo não simples fazer participar, mas a sensível e construtiva interação, com as linguagens artísticas e culturais. Como educadora há mais de 16 anos no CEJA, assumimos o compromisso sócio educacional, e de propor aos alunos da educação especial atendidos pelo EJA, uma formação para alcançar as interações no contexto sociocultural. Benefícios: Os resultados obtidos nesse estudo apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação das ações dos docentes na Educação de Jovens e Adultos.	

Riscos: Aparentemente, a pesquisa não oferece riscos. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.
Objetivo: Contribuição da articulação do atendimento educacional especializado (AEE) na EJA, por meio do ensino do eixo articulador cultura. Objetivando a elaboração de um material de apoio pedagógico.
Metodologia: Será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, pesquisa intervenção, busca-se nas vivências da sala de recursos multifuncionais da EJA, assimilar as práticas que envolvem atividades artísticas, como são realizadas e as interações sociais. Serão utilizados os seguintes instrumentos: observações das vivências na sala de recursos multifuncionais, questionários para as educadoras, registros descritivos, fotográficos e planejamento das visitas culturais. Objetivando a elaboração de um Álbum Seriado Digital, como material de apoio pedagógico.
Outras informações: Explicitamos que para a realização desta pesquisa não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes, pretendendo trazer benefícios para a formação dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas. Asseguramos que as informações sobre a vida pessoal e nomes dos alunos e professores envolvidos na pesquisa, serão mantidas em sigilo e que serão cumpridas as exigências éticas da Resolução CNS 466/2012.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
RG.:
Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada MEDIAÇÃO CULTURAL E REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EJA, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, sigilo de informações sobre a vida pessoal, e, também a não divulgação do nome próprio. Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou

interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Não haverá custo ou pagamento de qualquer ordem.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que minha identidade (nome e dados pessoais) não serão revelados em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.

Declaro que permito a realização de fotografias que não colocam em risco ou perigo a vida dos professores e alunos.

Declaro que concordo, com a divulgação das fotos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE - 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: MEDIAÇÃO CULTURAL E REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EJA	
Orientadora: Prof ^a . Dra. Eliana Marques Zanata	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081 ramal 9565	Endereço Eletrônico: lizanata@fc.unesp.br
Aluna responsável: Andreza Patricia Balbino Cezário	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99790-5918	E-mail: andrezapatt@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	
Justificativa: A sociedade atual, destaca-se pelos grandes avanços tecnológicos e a globalização. De certo, as atividades humanas ganham novas reconfigurações. Partindo deste contexto, a educação desempenha importante função sociocultural, nas interações sociais, no sentido da inclusão e acessos de todos os bens históricos e culturais. Como a EJA atende os educandos que almejam essa inserção no contexto social, torna-se oportuno disponibilizar aos educandos com deficiência recursos e estratégias para efetivar a participação cultural, contudo não simples fazer participar, mas a sensível e construtiva interação, com as linguagens artísticas e culturais. Como educadora há mais de 16 anos no CEJA, assumimos o compromisso sócio educacional, e de propor aos alunos da educação especial atendidos pelo EJA, uma formação para alcançar as interações no contexto sociocultural. Benefícios: Os resultados obtidos nesse estudo apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação das ações dos docentes na Educação de Jovens e Adultos.	

Riscos: Aparentemente, a pesquisa não oferece riscos. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.
Objetivo: Contribuição da articulação do atendimento educacional especializado (AEE) na EJA, por meio do ensino do eixo articulador cultura. Objetivando a elaboração de um material de apoio pedagógico.
Metodologia: Será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, pesquisa intervenção, busca-se nas vivências da sala de recursos multifuncionais da EJA, assimilar as práticas que envolvem atividades artísticas, como são realizadas e as interações sociais. Serão utilizados os seguintes instrumentos: observações das vivências na sala de recursos multifuncionais, questionários para as educadoras, registros descritivos, fotográficos e planejamento das visitas culturais. Objetivando a elaboração de um Álbum Seriado Digital, como material de apoio pedagógico.
Outras informações: Explicitamos que para a realização desta pesquisa não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes, pretendendo trazer benefícios para a formação dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas. Asseguramos que as informações sobre a vida pessoal e nomes dos alunos e professores envolvidos na pesquisa, serão mantidas em sigilo e que serão cumpridas as exigências éticas da Resolução CNS 466/2012.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Responsável:
RG.:
Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada MEDIAÇÃO CULTURAL E REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EJA, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a privacidade do (a) aluno (a) será respeitada, ou seja, sigilo de informações sobre a vida pessoal, e, também a não divulgação do nome próprio.

Estou ciente de que posso recusar a participação do aluno (a), retirar meu consentimento, ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a participação do aluno (a), como voluntário (a), da pesquisa acima descrita e permito a realização de fotos, em sala de aula, no ambiente escolar, que não colocam em risco o perigo a vida dos alunos.

Declaro que concordo que as fotos serão utilizadas na confecção de um Álbum ilustrado para orientação dos professores em relação as atividades de ensino.

Declaro que concordo também, com a divulgação das fotos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE – 4. Questionário

PROFESSOR (A)

Quanto tempo leciona na EJA?

Qual é a importância do ensino de Arte para os educandos PAEE na EJA?

Quais conteúdos curriculares de ensino de Arte são desenvolvidos nas aulas?

Quais estratégias desenvolvidas com os educandos PAEE nas aulas de Arte?

ANEXO – 5. Lasar Segall

Dados Biográficos, Lasar Segall nasceu em 21 de julho de 1889, na comunidade judaica de Vilna, capital da Lituânia, na época sob domínio da Rússia czarista. É o sexto filho de Esther Ghodes Glaser Segall e Abel Segall. Seu pai era escriba da Torá, lei judaica contida nos cinco primeiros livros do Antigo Testamento, cujo texto, manuscrito em pergaminho, é utilizado em cerimônias religiosas nas sinagogas. Em Vilna 1905, frequenta a Escola de Desenho, onde é estimulado a viajar para seguir seus estudos, passou grande parte da vida em Paris. Aos 15 anos de idade vai para Berlim, onde se fixa, para continuar a formação artística. Frequenta a Escola de Artes Aplicadas Em 1919, entra para o grupo de artistas de Dresden, Grupo 1919. É um dos 141 intelectuais que responde ao Conselho dos Trabalhadores da Arte, sobre o papel do artista na sociedade e as relações da arte com o Estado. Em janeiro 1924, depois de passar pelo Rio de Janeiro, desembarca em Santos. Reside em São Paulo, logo após sua chegada, recebe em sua casa, no dia 8 de fevereiro, a visita de simpatizantes do Modernismo, entre os quais Olívia Guedes Penteado. Em 1925, decora com pinturas murais o Pavilhão de Arte Moderna de Olívia Guedes Penteado, localizado no jardim de sua residência, onde se reuniam os modernistas. Mário de Andrade analisa esse trabalho: “Segall se revelou na decoração desse salão um idealista excelente. Um idealista de felicidade. E me parece que foi esse idealismo que lhe permitiu chegar nos quadros atuais a um conceito mais realista de realidade, abandonando aquele trágico mortificante e incessante que lhe caracteriza toda a obra à fase brasileira”. Pinta a tela Paisagem Brasileira, 1925. MUSEU SEGALL www.museusegall.com.br.



Lasar Segall, **Paisagem Brasileira**, c.1925.
Óleo sobre tela, 64 x 54 cm. Acervo Museu
Lasar Segall. IBRAM/MinC.

Lasar Segall ao chegar no Brasil em 1923, entra em contato com a amplitude geográfica e a riqueza natural do país, deixando o clima opressor da vida alemã, suas obras passam a expressar novas dimensões com cores e efeitos da luz, de vertente realista, segundo Mário de Andrade.

Assim, sua passagem e contato com o Rio de Janeiro, os morros com favelas, a natureza tropical e as representações geométricas. Entre outras temáticas, ainda exaltando a paisagem natural, os moradores, a vegetação das majestosas fazendas do interior paulista, como na pintura “Bananal” de 1927.

Sobre a obra Morro Vermelho de 1926 encontramos o estudo aprofundado de Tadeu Chiarelli. A seguir algumas considerações sobre a pintura:

Morro vermelho (1926) é uma das pinturas mais importantes e complexas de Lasar Segall, é a representação de uma mulher negra acalentando o filho, disposta no centro da composição e dividindo o campo da tela em duas partes. O impacto se dá, em um primeiro momento, pela cor achocolatada da pele das duas figuras dispostas segundo a tradição da pintura cristã ocidental

que representa Nossa Senhora e o Menino Jesus. O posicionamento frontal da figura da mulher que carrega o filho enfatiza o caráter religioso, típico das imagens de devoção da tradição cristã europeia cujo assunto é a Virgem com o Menino Jesus. As extremidades laterais da pintura, em que se percebem formas ondulantes representando os morros e o céu de formas ovóides simulando nuvens; e, na base, a retratação de um cacto e de um outro tipo de vegetação que, ao mesmo tempo que equilibram a composição, ajudam a emoldurar as figuras. O uso deslumbrante e deslumbrado de cores quentes. Em *Morro vermelho*, o artista parece buscar uma série de intersecções: o equilíbrio entre a tradição pictórica europeia, a pintura de vanguarda e realista (CHIARELLI, 2008).



Lasar Segall (1889 Vilna – 1957 São Paulo), **Morro Vermelho**, 1926.

Óleo sobre tela, 115 x 95 cm. São Paulo, coleção particular.