



UnB

**Universidade de Brasília
Instituto de Artes – IDA
Departamento de Artes Visuais - VIS**

Bianca Alves Martins Val Franco

**EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Brasília – DF
2020**

Bianca Alves Martins Val Franco

**EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de conclusão de curso de Artes Visuais,
habilitação em Licenciatura, do Departamento de
Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade
de Brasília. Orientadora: Prof^a Dra. Lisa Minari
Hargreaves

**Brasília – DF
2020**

AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade de amadurecimento na minha trajetória de vida.

À minha família, em especial, minha mãe Silvane e meu pai José Roberto pela paciência e compreensão.

À Professora Dr^a Lisa Minari por ter me recebido como orientanda no trabalho de conclusão de curso.

Ao Ibsen Perucci pelo apoio, compreensão e paciência ao longo do trabalho.

Aos amigos pela colaboração e apoio.

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema de experiências narrativas para o ensino de Artes Visuais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partindo de uma experiência realizada no estágio supervisionado em Artes Plásticas, buscou-se investigar os potenciais das experiências narrativas para o ensino de Artes Visuais nessa modalidade de ensino. Nessa direção, foi proposta a realização de uma atividade em sala de aula com elementos da Linguagem Visual (ponto e linha), visando relacionar esses conteúdos com as histórias de vidas e memórias dos alunos. As composições realizadas pelos estudantes são analisadas à luz de estudos no campo da Experiência, Narrativas e Educação de Adultos, entre eles, John Dewey, Marie-Christine Josso, Malcolm Knowles e Paulo Freire.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos, Narrativas, Artes Visuais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Um breve memorial	6
Tecendo relações iniciais com a EJA	7
Contextualizando a experiência na educação de adultos	9
1. DISCUSSÕES NO CAMPO CIENTÍFICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA	13
2. LINHA DA VIDA	18
2.1 Uma experiência no contexto escolar	18
REFLEXÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	28

INTRODUÇÃO

Um breve memorial

Como aluna do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (Vis/UnB) – Bacharel e Licenciatura – tive diferentes experiências importantes para a minha formação e que influenciaram na escolha do contexto de atuação profissional ao longo do curso. Aos poucos, pude notar a importância da docência e seu potencial formador e transformador. Inicialmente, a partir de uma experiência como Educadora Social Voluntária na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), tive os primeiros contatos com a educação pública no que diz respeito às reuniões, planejamentos de atividades, conselhos, comemorações e turmas de Ensino Fundamental com até 30 alunos.

Nessa experiência lidei com o trabalho complementar ao dos professores regentes, trabalhando com Oficinas de Artes que envolviam atividades como: produções de materiais de uso, experiências com as linguagens das Artes, trabalhos práticos, apresentações de artistas e contextos da História da Arte. Nesse primeiro ensaio de docência pude perceber meu interesse pelo campo da educação e por perspectivas de ensino que abarcassem o contexto social e cultural da escola e o ensino de Artes.

Minha segunda experiência escolar foi nas disciplinas de estágios (obrigatórias ao curso de Licenciatura) em que pude aprofundar em questões teóricas e práticas referentes a regência, englobando o estudo de documentos educacionais (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como documentos mais específicos como: Projeto Político Pedagógico e currículo educacional da SEDF), além de metodologias (cognitiva, expressiva, técnica) e tendências educacionais (tradicional, crítica, multiculturalista).

Assim, tomo como ponto de partida uma das experiências de ensino no estágio supervisionado em Artes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da SEDF, cuja proposta foi pensada diante a percepção do diálogo entre o conteúdo curricular e as experiências de vida dos estudantes, buscando valorizar a teoria e a prática de maneira contextualizada, alimentando as atividades com vivências, memórias, experiências, cultura, meio social e história dos alunos.

Durante o segundo semestre de 2019 foram desenvolvidas atividades a partir de vivências, experiências e narrativas de vida dos alunos do segundo segmento¹ da EJA, em duas turmas, uma de 5ª série e outra de 6ª série. Nessa direção, foi trabalhado o elemento de linguagem visual, linha, com vistas a interlocução entre Arte e narrativas a partir da construção de uma “linha da vida”. Conforme a indagação de Freire (2019, p.32) “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Nessa perspectiva, a atividade da linha da vida, realizada no estágio supervisionado, procurou transcender os limites da sala de aula e dialogar com as experiências dos estudantes. Por outro lado, implicou conhecer mais apropriadamente a EJA como modalidade de ensino.

Tecendo relações iniciais com a EJA

Abordar a EJA implica compreender um contexto que vai muito além da percepção dessa modalidade apenas para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. Fatores amplos como, por exemplo, políticas públicas educacionais, desigualdades sociais, diversidade cultural, mundo do trabalho, entre outros, influenciam o percurso de escolarização e por consequência as modalidades de ensino, entre elas, a EJA.

O acesso democrático é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) que prevê o direito a educação igualitária para todos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996).

¹ No Distrito Federal a EJA organiza-se em 1º, 2º e 3º segmentos, respectivamente Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio (SEEDF, 2020).

Na longa caminhada contra o analfabetismo, a exclusão social e a exploração dos mais vulneráveis encontra-se respaldos legais que amparam todos que por diversos fatores não concluíram a Educação Básica na idade apropriada.

Mais especificamente, fatores como os altos índices de reprovação e evasão escolar que incluem não somente estudantes adultos, mas também adolescentes entre 15 e 17 anos no cenário conhecido como *juvelinização* (SILVA, 2010), demonstram um terreno marcado por questões de natureza diversa: exclusão, necessidade de trabalho, dificuldade familiares e pessoais, déficit de aprendizagem, desmotivação, entre outros. Esse novo processo marcado pelo aumento da demanda juvenil na EJA é exemplificado por Haddad 2000, conforme:

Emerge um segundo desafio para a educação de jovens e adultos representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior (HADDAD, 2000, p.127).

A mudança do foco do público da EJA, segundo Haddad desestabiliza uma das propostas originais da modalidade, além de perder seu caráter democratizador de oportunidades a adultos trabalhadores, para um caminho de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar, colocando discussões e desafios aos educadores que devem lidar com diferenças etárias, culturais e de expectativas em relação à escola. Não obstante, conforme a legislação a EJA deve amparar:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características

do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Observa-se, portanto, que há uma previsão legal que ampara minimamente os estudantes que necessitam cursar a modalidade da EJA e assegura o direito de acesso a exames e cursos supletivos para a conclusão das etapas.

Contextualizando a experiência na educação de adultos

Conforme John Dewey (1979) há uma questão sensível no contato professor-aluno considerando como esse “pode ser estabelecido sem violação do princípio de aprendizagem por meio da experiência pessoal, a solução desse problema requer uma filosofia bem elaborada dos fatores sociais que operam na constituição de experiências individuais” (DEWEY, 1979, p. 09). Nesse sentido, a experiência pessoal é enfatizada quanto ao seu potencial para a aprendizagem no campo da educação. O autor aborda o terreno da experiência visando apresentar meios para superar a visão de educação tradicional, realizando a crítica da simples transferência de conhecimentos desvinculado da realidade social e potencial dos indivíduos.

A aproximação do autor e suas ideias sobre as experiências no campo das narrativas pode ser observada, por exemplo, a partir de Clandinin e Connelly (2011) que buscaram por meio de relatos autobiográficos maneiras de compreender a pesquisa narrativa partindo de concepções Deweyanas sobre a importância de experiências na Educação do indivíduo, conforme:

Para Dewey, Educação, experiência de vida estão inextricavelmente inter-relacionadas. Quando alguém questione sobre o que significa

estudar Educação, a resposta é, em geral, estudar a experiência. Seguindo Dewey, o estudo em Educação é o estudo da vida. Por exemplo, o estudo das epifanias, rituais, rotinas, metáforas, e todas as ações do dia-a-dia. Aprendemos sobre a Educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em Educação como experiência é parte do que os educadores fazem nas escolas (CLANDININ; CONNELLYN, 2011, p. 24).

Outro aspecto importante apontado pelos autores sobre as ideias de Dewey é a transformação da experiência como termo comum na linguagem de educadores para um termo de pesquisa, considerando que “a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social” (CLANDININ; CONNELLYN, 2011, p. 30). Dessa maneira, os autores visam refletir sobre a contribuição das experiências pessoais dos estudantes como uma possível abordagem educacional, que abarca o educando em seu contexto subjetivo e social.

Buscando compreender as relações entre as experiências de vida e o processo de formação, a proposta de Josso (2004) remonta o percurso epistemológico do campo das narrativas que ganha força nas décadas de 1980/1990 na perspectiva das Histórias de Vidas. A autora destaca a importância de compreender os desafios que são próprios da formação de adultos, considerando uma relação pedagógica própria nesse contexto. O trabalho da autora perpassa exemplos de educação para adultos que voltaram a estudar, destacando abordagens experienciais como, por exemplo, no âmbito de cursos de formação para área de saúde e enfermagem, conforme:

Esse novo referencial de competências explora as novas modalidades pedagógicas no centro dos quais um projeto individualizado de formação **permitia aos adultos avaliar o desvio entre saberes adquiridos anteriormente a partir de experiências de vida diversas e as competências a adquirir ou a desenvolver.** (JOSSO, 2004, p. 31, grifo nosso)

Diante do exposto, são observados dois eixos que contemplam a compreensão biográfica da formação e da autoformação e o uso de abordagens biográficas a serviço de projetos. Nesse contexto, são enfatizados os pontos que marcam a educação de adultos em seu aspecto próprio, conforme:

Se o domínio da educação de adultos permitiu o surgimento de um objeto teórico chamado, por vezes, de formação, e por outras de autoformação, esse objeto é, em todo caso, indissociável do fato do aprendente-adulto, pelo seu status antropológico e sociológico, demandar um questionamento das modalidades e dos desafios de uma relação pedagógica que, já de saída, se processa “entre adultos” (JOSSO, 2004, p.37).

A questão da relação pedagógica no campo de formação de adultos é bastante marcada na literatura pelo conceito de *Andragogia*. Malcolm Knowles, autor pouco traduzido no Brasil, e que desenvolve o termo na década de 1970 conforme:

Cabendo, nessa abordagem, ao primeiro campo a designação de pedagogia, ao segundo seria dada a designação de andragogia, a partir de uma justificação que atende, em grande medida, à etimologia da palavra pedagogia – cuja origem reside na derivação grega dos termos paid (que significa criança) e agogus (que significa conduzir ou indicar o caminho) – e dos termos añer e andr- (que significa adulto). (KNOWLES, 1980 *apud* BARROS, 2018, p. 4)

Segundo Martins (2013), a Andragogia aos moldes de Knowles corresponde à ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender, além de considerar que a experiência é fonte viável para a aprendizagem de adultos. A motivação para os estudos e para a aprendizagem são advindas das necessidades e interesses que vivenciam. A autora aborda os seis princípios propostos por Knowles em seu modelo Andragógico, conforme:

1. Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo.
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir.
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes.
4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia.
5. Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade.
6. Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento. (MARTINS, 2013, p. 146).

Destaca-se o terceiro pressuposto, que revela a importância do papel da experiência como recurso facilitador do ensino e da aprendizagem de adultos, pois abarca à vivência do estudante e seu cotidiano.

Na temática sobre a Educação de Adultos Freire (2019) propõe em suas discussões um processo pedagógico voltado para a emancipação do indivíduo, partindo das experiências e interesses dos estudantes e ressaltando a importância de uma educação baseada no diálogo entre professor/mediador e alunos, conforme:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, à perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2019, p. 47)

Sobre a perspectiva educativa freiriana, Barros (2018) expõe que:

A práxis educativa freiriana incorporou sempre desde o início da sua ação alfabetizadora com adultos, o objetivo de contribuir para desenvolver e aumentar a democracia, porque partiu do pressuposto epistemológico de que a prática educativa nunca é neutra e de que o educador tem que estar ciente, quer trabalhe na alfabetização ou na pós-alfabetização, de que o processo educativo que operacionaliza na sua prática profissional irá contribuir para incluir ou excluir o educando. (BARROS, 2018, p. 8).

Com vista a um método que abarque o indivíduo, suas experiências, seus conhecimentos prévios, sua cultura e sua classe Freire busca por premissas democratizadoras que auxiliem o trabalho educacional, principalmente na Educação de Adultos. Conforme Barros (2018):

Em termos gerais, a educação, nessa abordagem, é pensada como um conceito dinâmico que pressupõe uma ação eminentemente humana, realizada por um sujeito que interatua com outros sujeitos e com o mundo, num processo de construção do conhecimento que é intersubjetivo e dialógico. Trata-se de encarar o diálogo como condição de conhecimento, numa relação pedagógica concebida em termos antiautoritários. (BARROS, 2018, p.9).

Relacionando os pressupostos pedagógicos de Freire e seu trabalho voltado para a Educação de Adultos, observa-se segundo Barros (2018, p.10) que “a radicalidade crítica e democrática da pedagogia freiriana, segundo a qual o saber é património de todos – dos excluídos e das classes poderosas, dos educadores e dos educandos –, o que implica considerar, no processo educativo, o “saber de experiência feito” que todo educando tem.”.

Dentre as convergências entre Knowles e Freire destaca-se o papel da experiência no processo de ensino como um possível ponto de partida e meio facilitador para promover a aprendizagem.

Por outro lado, diante as divergências nos pressupostos dos autores salienta-se para o presente trabalho, que em Knowles a educação de adultos propõe métodos que abarcam o indivíduo aprendente e suas subjetividades. Já a perspectiva freiriana vai além desse indivíduo aprendente e procura melhor compreender sua realidade social, propondo uma educação democratizadora e emancipatória.

Assim, considerando as discussões que envolvem a experiência e a educação de adultos, bem como o contexto do presente trabalho, apresenta-se uma busca por experiências acadêmicas de outros estudos para compreender o campo científico das discussões sobre: narrativas, EJA, a relação entre educação formal as experiências de vida dos estudantes e o ensino de Artes.

1. DISCUSSÕES NO CAMPO CIENTÍFICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Foi realizada uma pesquisa no banco de dados do Google Scholar entre os anos de 2010 e 2019 visando identificar trabalhos científicos que tenham abordado o tema das narrativas na EJA. As palavras chaves utilizadas para as buscas foram: narrativas na EJA, EJA e experiências de vida, ensino de Artes na EJA.

Autor	Título	Filiação	Ano
Líbia Suzana Garcia da Silva	Juvenilização na EJA: experiências e desafios	UFRGS/Trabalho de conclusão de curso	2010
Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos	Narrativas no ensino de Artes Visuais em	UFPB e UFPE/ Dissertação de Mestrado	2011

	Juazeiro/BA e Petrolina/PE		
Salete Luciana de Oliveira	Narrativas de vida de estudantes da EJA	UFRGS/Trabalho de especialização <i>lato sensu</i>	2012
Sirlene Ribeiro Alves	O currículo de artes na educação de jovens de adultos à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08	CEFET/RJ Artigo publicado em periódico	2013
Margarida Helena Camurça Martins	Narrativa visual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da cultura visual	UnB/Dissertação de Mestrado	2016
Daniela Meneses Teixeira Welton Dias Castro Maria Olivia Matos Oliveira	O ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos a partir das narrativas dos sujeitos aprendentes	Artigo publicado em periódico	2016
Samuel Pereira Marcolin	Escrita de si: memórias e narrativas históricas de estudantes da EJA de Florianópolis	UFSC/Dissertação de mestrado	2016
Gisela Ribeiro da Silva	Os objetivos e suas narrativas na EJA: projeto de incentivo à leitura, escrita e visitação ao Museu do Folclore Edison Carneiro	PUC-RIO/ Artigo publicado em periódico	2017
Laudineia de Souza Sartore Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro	Narrativa de vidas: norteando as práticas leitoras na EJA	Artigo publicado em periódico	2019

Fonte: Google Scholar (2020)

Silva (2010) em seu trabalho pretendeu apresentar como o fenômeno da Juvenilização ocorre no cenário da EJA. A autora pontuou como principais objetivos da pesquisa refletir sobre a juvenilização em aspectos como: um fenômeno que se inicia cada vez mais cedo na escolarização de alguns educandos e como são as políticas públicas voltadas para essa questão. As análises da autora partiram de sua experiência na prática

pedagógica do estágio, que classifica sua metodologia como estudo de caso, utilizando como recurso diários de classe, entrevistas, questionários, observação participante e revisões bibliográficas. Em suas referências Silva (2010) utilizou autores como Brunel (2004) e Carrano (2007) que trazem pesquisas sobre o mesmo tema além de abordar a importância da aplicação de metodologias de ensino que busquem abarcar a vida e experiência dos alunos da EJA. Em suas considerações a autora expôs a dificuldade vivenciada no estágio para aproximar os alunos de diferentes idades em sala de aula, a falta de proximidade do conteúdo com o cotidiano dos discentes, além de esbarrar em histórias de vidas, de exclusão e conflitos de interesses entre os membros das turmas.

Na dissertação de mestrado de Vasconcelos (2011) a autora propôs uma compreensão sobre o ensino de Artes Visuais nas cidades de Juazeiro – BA e em Petrolina – PE partindo da narrativa de quatro professores de duas escolas municipais das respectivas cidades. A pesquisa foi qualitativa e buscou através das narrativas dos professores compreender como o ensino da disciplina de artes se configura diante da geografia da escola e sobre perspectivas de dois tipos de abordagens de ensino, a abordagem triangular e a educação da cultura visual. As narrativas apresentadas possibilitaram que a autora levantasse questões sobre a importância da formação dos professores, tanto inicial como a continuada e a carência de pesquisas relacionadas ao ensino de Artes na região que se inserem as duas escolas municipais. Vasconcelos (2011) dialogou com autores como Barbosa (1982), Hernandez (2007) e Dewey (1934), principalmente nas discussões sobre as abordagens de ensino voltadas para a disciplina de Artes.

Oliveira (2012) utilizou narrativas realizadas pelos alunos da EJA para visualizar como o contexto escolar foi vivenciado. A autora dividiu a análise de narrativas em duas partes: a primeira com memórias de três estudantes de uma escola municipal do Rio Grande do Sul e a segunda com escritos de histórias da coletânea “Palavra de Trabalhador” publicado pela Secretaria de Educação de Porto Alegre – SMED. O trabalho utilizou autores como Freire (1987), Piaget (1975) e Josso (2007). As considerações finais evidenciaram a importância das experiências pessoais dos alunos no processo de aprendizagem e reforçou as reflexões sobre as memórias dos discentes em relação à escola e a busca pelo pertencimento a esse ambiente.

Alves (2013) em seu artigo discutiu a obrigatoriedade da junção de Arte e etnia abarcada nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, em que é proposto uma nova visão ao currículo de Artes. O trabalho expôs teorias sobre currículo, principalmente de teorias críticas e

pós- críticas, em que as principais referenciais teóricas fora, respectivamente, Freire (2005) e Silva (2010). A discussão também se moveu para as abordagens de ensino de Artes apresentando Barbosa (2003). Assim, o artigo foi proposta uma conexão entre discussão étnico-racial com teorias sobre currículo escolar, tipo de abordagem de ensino de Artes e EJA, além de debater sobre práticas pedagógicas e de ensino, na disciplina de Artes, que valorize e abarque as experiências e vivências dos alunos de EJA, o compreendendo em suas particularidades sociais, culturais e históricas.

Na dissertação de mestrado de Martins (2016) foram apresentadas narrativas visuais de alunos da EJA de duas escolas distintas da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, nas regiões administrativas de Planaltina e Ceilândia. A pesquisa apresentou as representações visuais dos alunos e reflete como as visualidades do cotidiano influenciam na maneira de compreender o mundo e as influências das experiências de vida do aluno diante dessas compreensões. A autora classificou a pesquisa como qualitativa e utilizou como elementos metodológicos questionários sobre o perfil dos alunos, questionários sobre experiências e perspectivas de vida, além de dinâmicas e produção de um portfólio individual. Como auxílio teórico a autora utilizou concepções da Vigostky (1998) e Freire (1996), Benjamim (1994) em sua concepção sobre narrativas como expressão da experiência, entre outros autores para estruturar sua pesquisa. O intuito foi promover a consciência e compreensão sociocultural dos alunos a partir das narrativas produzidas por eles.

No trabalho de Teixeira *et al* (2016) buscou-se compreender a concepção dos alunos de 8º ano da EJA, do município de Salvador – BA, sobre a complexidade da disciplina de Artes. A metodologia foi descrita como abordagem qualitativa proposta por meio da análise das narrativas dos alunos e o trabalho apresentou como sustentação teórica autores como Freire (1987), Souza (2016) e Lévy (1993). As considerações finais apontaram para a importância da autoformação e especialização dos professores de artes para o ensino na EJA, para assim tornar a disciplina mais atrativa tanto para os discentes quanto para os docentes.

Marcolin (2016) em sua dissertação de mestrado procurou meios para viabilizar o ensino do componente curricular história por meio das narrativas de vida, experiências e memórias dos alunos da EJA de ensino fundamental do município de Florianópolis. A pesquisa focou em respostas obtidas a partir da entrevista dos alunos e posteriormente problematizadas individualmente e coletivamente. O objetivo partindo das problematizações foi realizar uma pesquisa em conjunto com alunos seguindo o modelo

de educação estabelecido pelo município para a EJA com o objetivo de criar uma problemática coletiva que abarcasse os interesses e inquietações individuais levantados nas entrevistas. As considerações do trabalho ressaltaram a importância da interação dos discentes e docentes na EJA, o estímulo a crítica por partes dos alunos, tanto de suas memórias como sobre a sociedade, além da aproximação da disciplina com o cotidiano dos estudantes. Entre as referências teóricas da dissertação estão Saviani (1985) e Libâneo (2008), abrindo caminhos para discussões sobre a pedagogia histórico crítica, além de Haddad (2000) para tratar de questões específicas da EJA.

O artigo publicado por Silva (2017) relatou um projeto desenvolvido para alunos do fundamental I da EJA, do colégio Sagrado Coração de Maria do Rio de Janeiro, que seguindo a perspectiva institucional de uma educação libertadora, pautada nos postulados de Freire (1987), incentiva através da escrita das narrativas dos alunos o reconhecimento das memórias, histórias e cultura de cada estudante, relacionando com o Folclore brasileiro a partir da visita ao Museu do Folclore Edison Carneiro, MFEC. O projeto contemplou apresentações individuais de um objeto pessoal e representativo aos discentes, com intuito de que os alunos produzissem textos sobre seu objeto e leituras sobre Folclore e cultura popular. Por fim ocorreu a visita ao MFEC, com vista à contemplação e conexão do acervo do museu e os objetos pessoais dos alunos. A autora pontuou que a proposta do projeto foi o incentivo à leitura, escrita, valorização das narrativas pessoais e memórias dos alunos, contemplação e valorização da arte popular e reflexão crítica sobre sua trajetória sócio-cultural, interligando todos os pontos ao processo de educação formal e alfabetização dos discentes.

Sartore et al (2019) tratou em seu artigo o detalhamento de uma pesquisa narrativa realizada com dez alunos matriculados na EJA, do fundamental II, e suas relações com o processo de escolarização e com a leitura. Por meio de entrevistas os autores constataram que a experiência leitora de grande parte dos alunos participantes da entrevista foi em suas palavras “deficitária antes e durante o processo escolar” (p.1). Conforme o estudo, a maioria dos estudantes tinham suas leituras restritas aos livros didáticos e devido a essa ausência de acesso à leitura dentro e fora da escola os alunos apresentavam dificuldades de compreensão leitora e dificuldades na escrita. Em seus referenciais teóricos foram citados autores como Santos (2008) e Benjamin (1994), tratando principalmente sobre metodologias de investigação e como a pesquisa narrativa pode se propor através da abordagem de histórias de vida, como uma pesquisa social para que estudiosos colem e interpretem os dados obtidos.

Diante do exposto, a presente revisão de literatura procurou priorizar estudos com temáticas voltadas para a EJA e abordagens metodológicas que valorizaram as experiências, vivências, histórias, memórias e culturas dos discentes, além de abarcarem o meio social do ambiente escolar. Os principais temas observados nos trabalhos foram narrativas e memórias, com fundamentações em autores como Benjamin (1994) e Josso (2007); abordagens de ensino, apresentando referenciais como Barbosa (1982), Hernández (2007) e Dewey (1934); metodologias de pesquisas tais como: pesquisa narrativa de abordagem qualitativa referenciadas por Santos (2008) e Benjamin (1994); e o principal referencial teórico para o tipo de pedagogia utilizada pelos docentes foi Freire (1969;1992;1996;1999). Em todos os trabalhos foi possível notar aspectos e características de uma pedagogia que prioriza o aluno e não exclui o conhecimento popular do âmbito de estudos formais.

A leitura dos trabalhos apresentados demonstra que o campo das narrativas, bem como as discussões em torno das histórias de vida estão sendo discutidos no âmbito da EJA e das Artes Visuais. Apresenta-se a seguir o trabalho desenvolvido em uma escola do DF considerando essas perspectivas.

2. LINHA DA VIDA

2.1 Uma experiência no contexto escolar

Para iniciar o capítulo no qual se apresentam as composições realizadas pelos estudantes da EJA aborda-se a linha, elemento da linguagem visual utilizado nos trabalhos. Conforme Dondis e Camargo (1997) para se alcançar a experiência visual de uma determinada composição deve-se examinar os componentes individuais do processo visual em sua forma mais simples, os *elementos básicos* atuam como uma caixa de ferramentas de todas as comunicações visuais, considerando “a linha, o articulador fluido e incansável da forma, seja na soltura vacilante do esboço seja na rigidez de um projeto técnico” (DONDIS; CAMARGO,1997, p.14).

Nessa perspectiva, procurou-se debater com os alunos a funcionalidade da linha como meio e elemento da comunicação visual, bem como sua importância para a expressividade nas composições. Segundo Dondis e Camargo (1997):

Nas artes visuais, **a linha** tem, por sua própria natureza, uma enorme energia. Nunca é estática; é o elemento visual inquieto e inquiridor do esboço. Onde quer que seja utilizada, é o instrumento fundamental da pré-visualização, o meio de apresentar, em forma palpável, aquilo que ainda não existe, a não ser na imaginação. Dessa maneira, contribui enormemente para o processo visual. Sua natureza linear e fluida reforça a liberdade de experimentação. Contudo, apesar de sua flexibilidade e liberdade, a linha não é vaga: é decisiva, tem propósito e direção, vai para algum lugar, faz algo de definitivo. (DONDIS; CAMARGO, 1997, p.53, grifo nosso)

Assim, a partir do potencial que a linha oferece como elemento da linguagem visual, buscou-se fruir as *histórias de vidas* dos alunos. Segundo Josso (2004) um dos usos possíveis de narrativas no processo de formação de adultos seriam as “histórias de vidas” a serviço de algum projeto. A autora descreve que “a narrativa oral e escrita tenta abarcar a globalidade da vida, tanto nos seus diversos aspectos como na sua duração” (JOSSO, 2004, p. 30). Para o nosso projeto em específico associamos, além da narrativa oral e escrita, a expressão por meio da arte visual.

Em síntese, sobre uma folha de papel A3 os alunos colaram barbantes formando uma composição de linhas acompanhados de escritos sobre algum momento significativo de suas trajetórias. A atividade intitulada “linha da vida” trouxe consigo recortes de histórias de carreiras e trabalhos, experiências amorosas e afetivas, traumas pessoais entre outros enredos guardados e vividos. As contribuições da atividade foram interessantes e ao mesmo tempo inquietantes, alguns trabalhos repletos de reflexões e lembranças, já outros caminhando no passado, no presente e no futuro (planos, pretensões) dos alunos.

Apresenta-se a seguir as imagens das composições realizada por estudantes de 5^a série e 6^a série da EJA e algumas anotações realizadas no dia da aplicação da atividade sobre cada composição apresentada. As temáticas que permearam os trabalhos foram: sobrevivência, perspectivas e planos futuros e o mundo do trabalho.

A composição intitulada de ‘Linha da Vida 1’ foi realizada por um estudante de turma da EJA da 6^a série com 17 anos de idade. O estudante, de poucas palavras, mas muitas expressões, assíduo às aulas (mesmo que às sextas-feiras, dia pouca frequência), descreveu sua composição relatando a trajetória de moradias ao longo da vida, a relação com a religião e a residência (uma igreja, ambiente identificado como acolhedor e calmo).

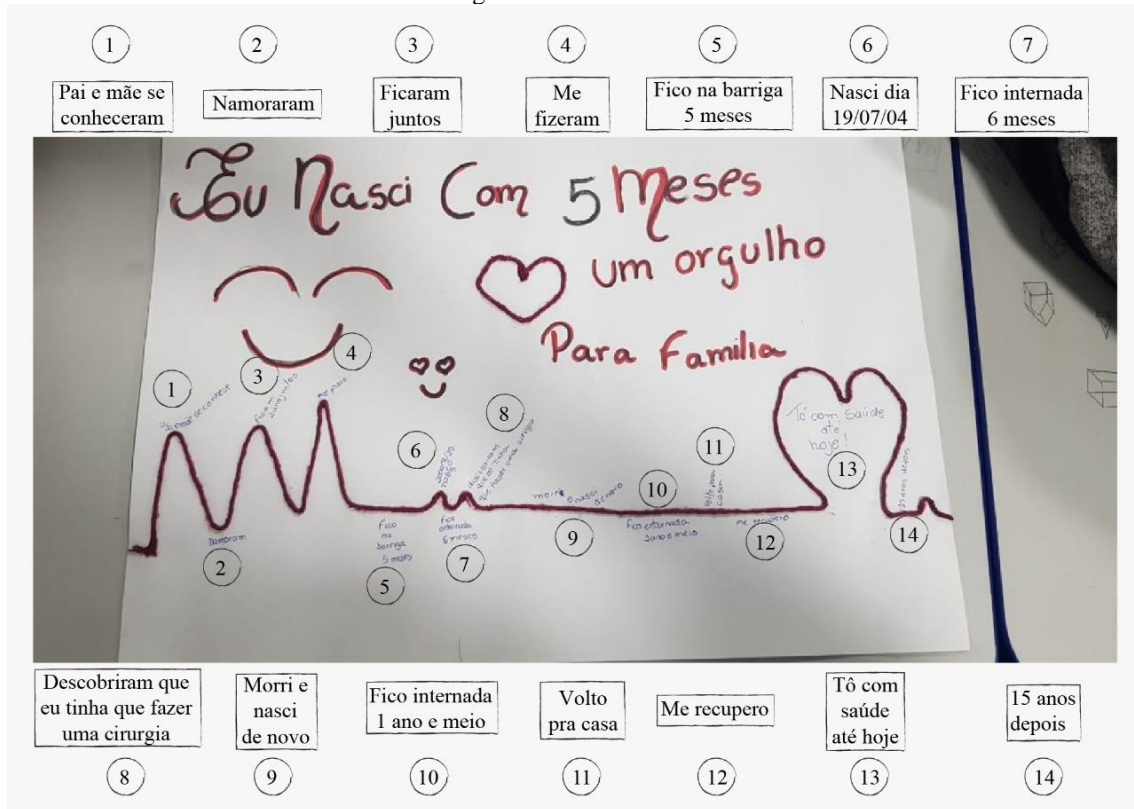
Imagem 1: Linha da vida 1



Fonte: Dados da autora

O trabalho intitulado ‘Linha da Vida 2’ foi apresentado por uma aluna da 5ª série, pertencente ao grupo de alunos adolescentes inseridos na EJA. Muito comunicativa e participativa a estudante narra em sua composição a história que lhe foi contada sobre seu nascimento prematuro. Uma das poucas alunas que aceitou a proposta de apresentar a atividade para toda a turma.

Imagem 2: Linha da vida 2



Fonte: Dados da autora

É possível observar que ambas as composições marcam a história de vida dos estudantes a partir da sobrevivência, o primeiro trabalho ressaltando a importância de uma moradia e o segundo trabalho os desafios relacionados à saúde. Em síntese, ter onde morar e sobreviver a um parto prematuro demonstram a dureza da realidade expressada pelos alunos, mas também como essa realidade marcou a compreensão de si e do mundo.

Josso (2004) descreve a imagem do *caminhar para si* no percurso de formação que entre outros aspectos envolve o inventário da bagagem, cicatrizes dos incidentes de percurso, bem como, a descrição de atitudes interiores e comportamentos, conforme:

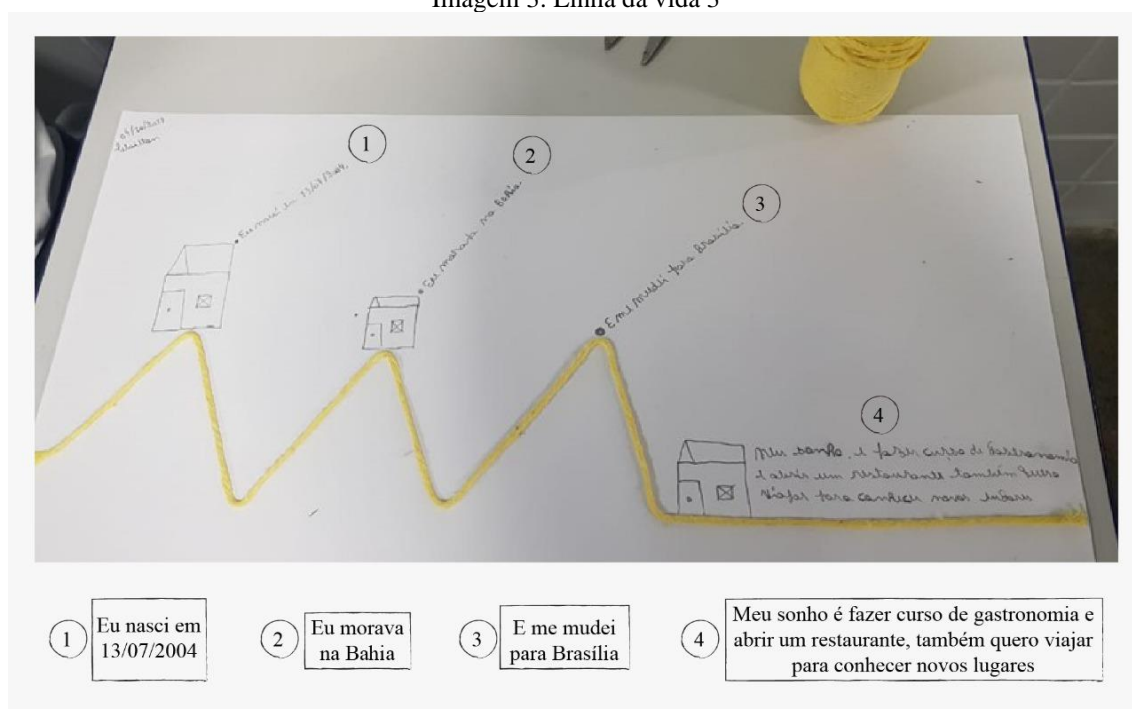
O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encerrar seu itinerário de vida. (JOSSO, 2004, p. 58).

Embora a atividade tenha abordado o *caminhar para si* de forma inicial mostrou-se consistente para a reflexão sobre como a trajetória de vida marca a auto compreensão da pessoa permitindo, ainda que de forma introdutória, conscientizar sobre as conquistas

como, por exemplo, a importância de dar continuidade na formação escolar e melhoria na perspectiva de vida.

Adiante, os trabalhos referentes as imagens 3, 4 e 5 ressaltam questões que envolvem as perspectivas futuras, planos e sonhos profissionais dos estudantes. Em ‘Linha da Vida 3’ o estudante adolescente da 6ª série, de postura tímida e calma, sempre atento as aulas, confidenciou seu apreço pela gastronomia e seu sonho de futuramente cursar Gastronomia e empreender no ramo. Em diálogos com o aluno sobre sua composição o mesmo revelou que residia no estado da Bahia e se mudou para o Distrito Federal (DF). Nota-se em sua composição que a Linha é representada por altos e baixos, referentes as oscilações em sua vida, em que os “altos” são vinculados a moradia. Identifica-se que ao se referir a moradia no DF o estudante não insere o símbolo da casa, mas a casa reaparece ao final da linha (que está reta, estável, contínua) momento em que o estudante fala de suas ambições futuras.

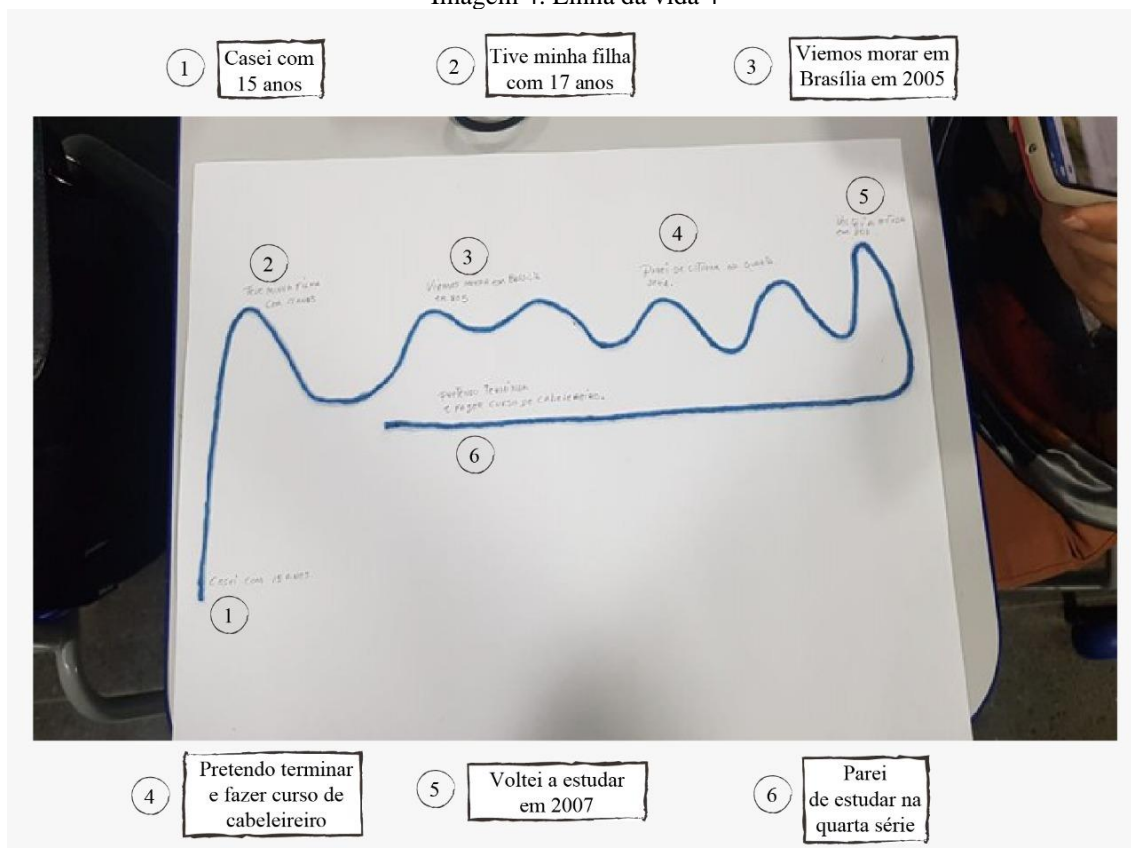
Imagem 3: Linha da vida 3



Fonte: Dados da autora

Na imagem 4, de autoria de uma estudante adulta de 5ª série, é apresentado momentos como: casamento, nascimento dos filhos, seu sonho em empreender em um salão de beleza e como considera a formação escolar importante para iniciar o curso no ramo de estética.

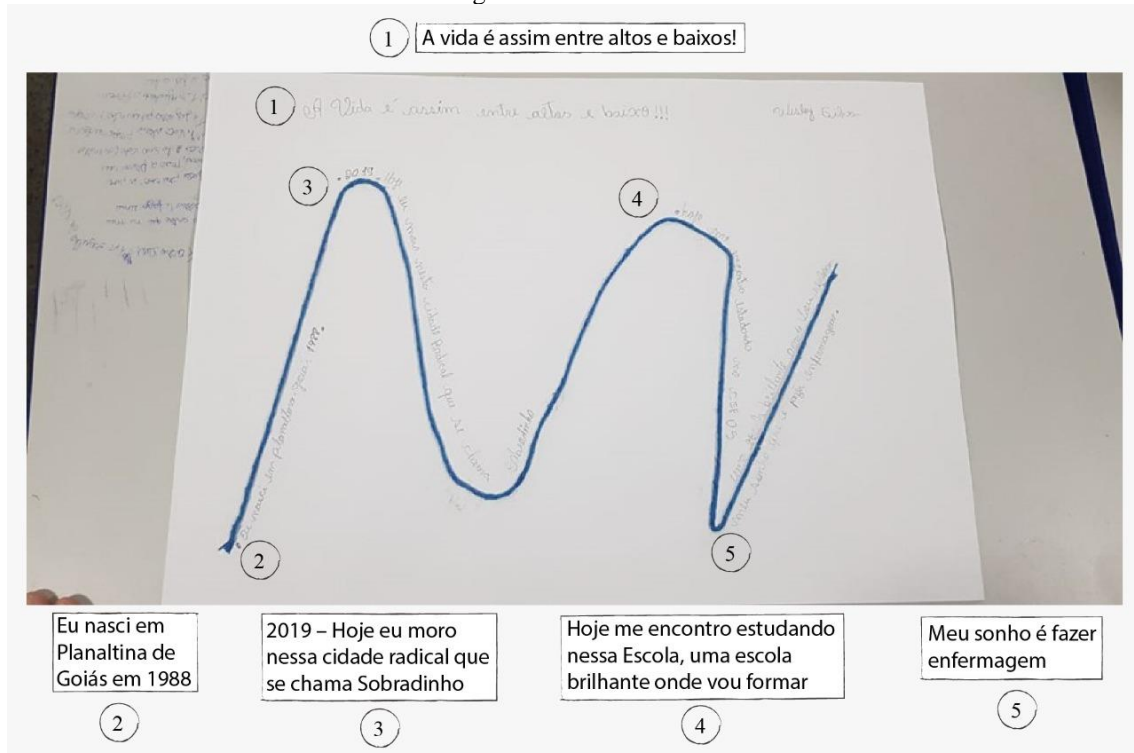
Imagem 4: Linha da vida 4



Fonte: Dados da autora

Na composição 'Linha da vida 5' o estudante do segundo segmento da EJA, intitulou seu trabalho como "A Vida é Assim: Entre Altos e Baixos". Em sua atividade o mesmo revela que sua pretensão é concluir a Educação Básica e iniciar o curso de nível superior em enfermagem.

Imagem 5: Linha da vida 5



Fonte: Dados da autora

Nota-se que o principal ponto de convergência entre as composições é o relato da importância da conclusão da Educação Básica e a continuidade dos estudos seja em cursos de nível técnico ou de nível superior. Reflexões como essas são abordadas por Josso (2004) sobre as narrativas de vida abordarem também uma busca pelo conhecimento, um momento de busca pelo real. Essa busca, quando articulada ao contexto afetivo, atua na compreensão do nosso ser no mundo, conforme:

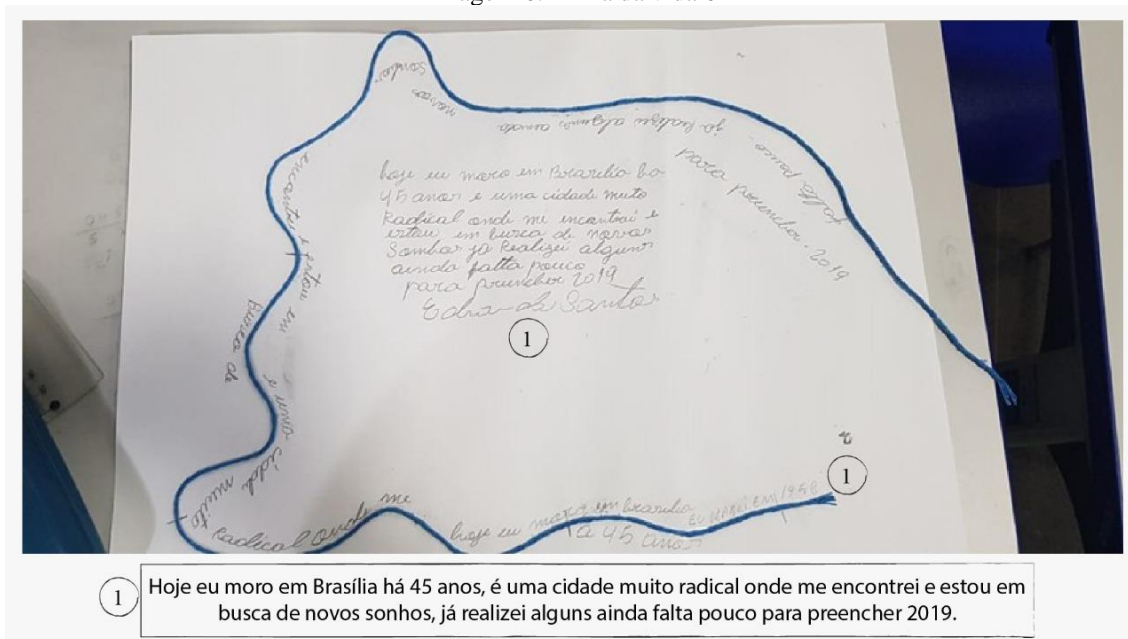
Nossas “necessidades” psico-afetivas, as nossas valorizações e valores transpessoais, exige-nos também tanto uma capacidade de centração como de descentração, o que pressupõe uma boa flexibilidade intelectual e afetiva, bem como uma reflexão formada pela busca do conhecimento. É, com efeito, a procura da articulação entre a busca de si e de nós, a *busca da felicidade* e a *busca do conhecimento* que permite assinalar as *formas socioculturais e/ou modalidades de interações* que expressam, o melhor possível, o nosso ser-no mundo e o nosso ser em relação com o mundo. (Josso, 2004, p. 104, grifo da autora).

A autora ajuda a compreender o complexo processo de formação e compreensão por detrás das histórias de vida, muitas vezes mediado pelas perspectivas futuras. As narrativas contidas nas atividades demonstram, por exemplo, a busca pelo conhecimento

através da escolarização com a pretensão de mudanças e melhorias, principalmente na área profissional dos estudantes.

Na atividade ‘Linha da vida 6’ o estudante da 5ª série retrata sobre sua chegada em Brasília há 45 anos atrás. Durante a atividade o estudante narrou que no ano de 2019 “conquistou sua aposentadoria”, contando como foi seu trabalho como pintor e compartilhando seu apresso pelas aulas de Artes.

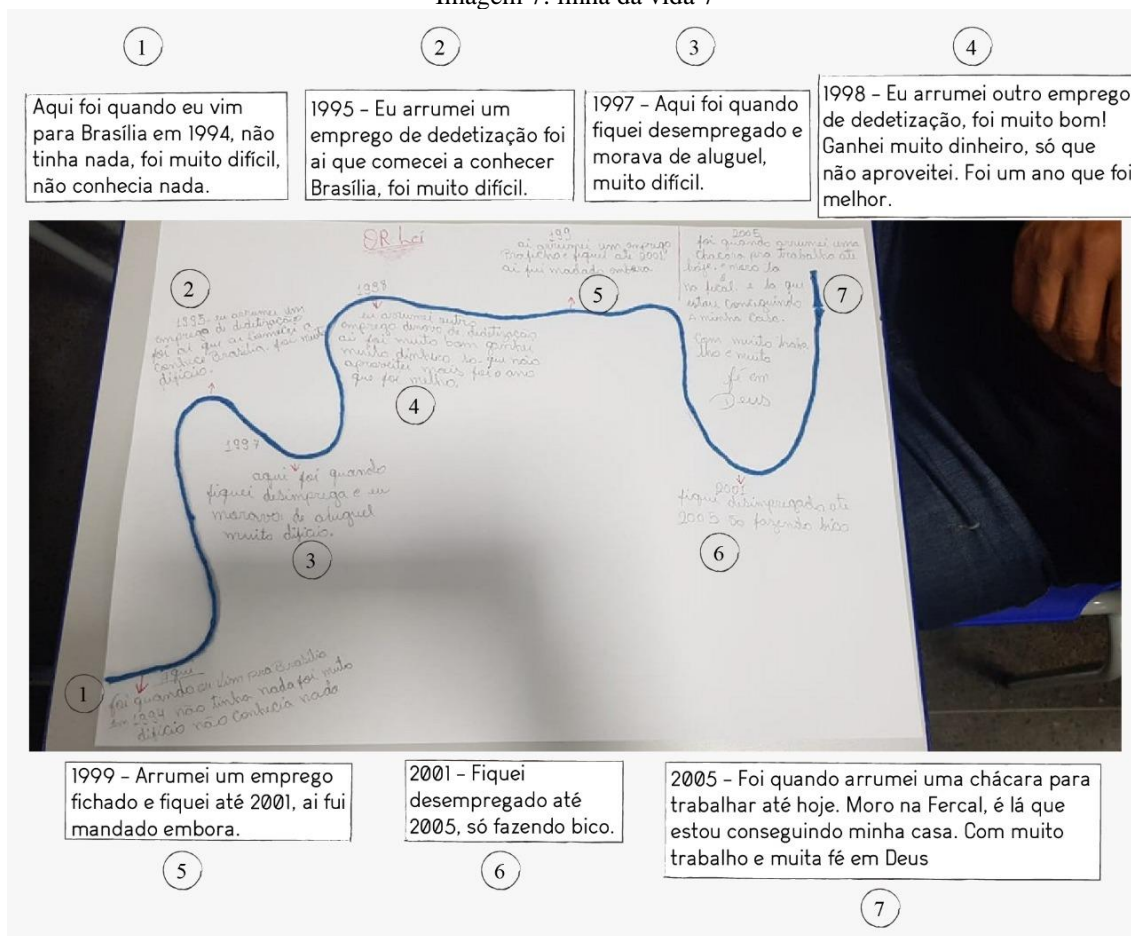
Imagem 6: Linha da vida 6



Fonte: Dados da autora

Já na imagem 7 o estudante da 5ª série, outro adulto, apresenta sua trajetória de empregos. Narra momentos de dificuldades para o sustento, o desemprego, a remuneração precária, e o difícil trajeto até a conquista da casa própria. Em interlocuções o estudante relatou ser o mantenedor de sua família (composta por três filhos pequenos e esposa), fato que reforçou a necessidade e a importância de estar empregado.

Imagem 7: linha da vida 7



Fonte: Dados da autora

Ambas as atividades demonstraram a relevância em relacionar a EJA com o mundo do trabalho. Observa-se que o documento do Distrito Federal norteador da política educacional voltada para a EJA², apresenta fundamentos que envolvem o mundo do trabalho, conforme:

[...] os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos se desafiam na volta à escola, apesar de sua condição social, econômica, de trabalho, saúde, familiar, afetiva e de exclusão. São sujeitos que têm o trabalho como prioridade para a organização dos demais tempo da vida, e que, ao retornarem o processo de escolarização, assumem o compromisso do presente para construir o futuro. (SEDF, 2020, p. 15).

Nessa direção, identifica-se a relação entre o retorno aos estudos, mesmo diante de duras realidades, e a busca pela melhoria de vida. Aparte isso, a necessidade de

² Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEDF, 2020).

equilibrar o mundo do trabalho e o cotidiano escolar demonstram a importância de uma formação e metodologias próprias, sobretudo no contexto docente, que ampare as características da EJA. O estágio supervisionado certamente representou uma experiência exitosa de formação, visto que propiciou o contato e o aprofundamento com os desafios dessa modalidade de ensino.

REFLEXÕES FINAIS

O trabalho buscou através da atividade Linha da Vida resgatar histórias e narrativas de vidas reveladas pelos seus próprios protagonistas. No decorrer do processo de escrita do trabalho foram identificados aspectos pertinentes como: a experiência e sua relação direta com a educação, a experiência repassada através de narrativas, a importância das narrativas e histórias de vida na formação de adultos, a necessidade de metodologias aplicáveis às particularidades da EJA, a busca por práticas de ensino que visem e priorizem o estudante, considerando a sua realidade social e o direito à educação. Caminhar por essas linhas fez despertar uma compreensão – mais consciente – do meu processo formativo.

Nesse retrospecto é possível dizer que fui permeada por uma Linha de Formação que toma como ponto de partida a problemática das exclusões e, a partir daí, passa a compreender de forma mais consciente seu impacto em diferentes contextos (escolar, social, cultural), tendo como referência as histórias de vidas, experiências e memórias. Nesse sentido, vale destacar que o processo me ensinou, em muitas ocasiões, de ocupar uma posição de ouvinte, além de aprendente e mediadora da atividade. O protagonismo da aula foi do estudante, reflexão que carrego sobre maneiras de como mediar práticas educativas. Fazendo valer as palavras de Paulo Freire ninguém educa ninguém, também ninguém educa a si mesmo, nos educamos conjuntamente, mediatizados pelo mundo.

Desperta, aqui, o desejo de buscar outras práticas de ensino, de entender qual é a história, cultura e meio social dos estudantes, procurar abarcar suas subjetividades e principalmente buscar por meios de valorização e incentivo a escolarização.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. R. O currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos á luz das leis 10.639/03 e 11.645/08. Revista Digital do LAV, n. 10, p. 141-151, 2013.
- BARBOSA, A. M. **Recorte e colagem**: influências de John Dewey no Ensino de Arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. Educação e Pesquisa, v. 44, 2018.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política (7a ed.). São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASÍLIA. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2020.
- BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARRANO, P. **Educação de jovens e adultos e juventude**: O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n.0, ago. 2007.
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, Brasil, 2011.
- DEWEY, J. **Art as experience**. Rahway, NJ: The Barnes Foundation Press, 1934.
- DEWEY, J. Experiência e educação Tradução de: Anísio Teixeira. **São Paulo: Companhia Editora Nacional**, 1979.
- DONDIS, D. A.; CAMARGO, J. L. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**, 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia, 59ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista brasileira de educação, n. 14, p. 108-130, 2000.

- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: transformando nova narrativa educacional. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre: Cortez, 2007.
- LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- MARCOLIN, S. P. **Escritas entre si: memórias e narrativas históricas de estudantes da EJA Florianópolis**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em História. f.101. Florianópolis, SC. 2016.
- MARTINS, M. H. C. **Narrativa visual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da cultura visual**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Instituto de Arte, Departamento de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte. f. 223. Brasília-DF, 2016.
- MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1, 2013.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo da criança**. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.
- SANTOS, M.M; SANTOS, R. S. **A etapa de análise no método história de vida**: Uma experiência de pesquisadores de enfermagem. Florianópolis, 2008.
- SARTORE, L. S; RIBEIRO, M. D. A. **Narrativa de vidas**: norteando as práticas leitoras na EJA. Pontos de Interrogação, v. 9, n. 1, Jan-Jun – 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.
- SILVA, G. R. **Os objetivos e suas narrativas na EJA**: projeto de incentivo à leitura, escrita e visitação ao Museu do Folclore Edison Carneiro. Leitura em Revista – II Ler/Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio. n.12. Dez-2017.
- SILVA, L. S. G. **Juvenilização na EJA**: experiências e desafios. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. f. 108. Porto Alegre: 2010.
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: EDUNEB, 2006.
- OLIVEIRA, S. L. **Narrativas de vida dos estudantes da EJA**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação de Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. f. 36. Porto Alegre, 2013.

TEXEIRA, D. M; CASTRO, W. D; OLIVEIRA, M. O. M. **O ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos a partir das narrativas dos sujeitos aprendentes.** Revista GT7 – Educação, Linguagens e Artes, v. 9, n. 1, 2016.

VASCONCELOS, F. M. B. P. **Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais. Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. f. 151. João Pessoa, PB, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/1998.