

Limites e possibilidades da práxis arteinclusiva para alunos e alunas com e sem deficiência na EJA em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes

Luanna Karla da Silva Sales¹

Clarissa Martins de Araújo²

RESUMO

O principal objetivo da pesquisa foi proporcionar vivências da práxis arte-inclusiva para alunos e alunas com e sem deficiência na Educação de Jovens e Adultos, além disso, investigar como ocorre o ensino de artes desenvolvido pelo docente. Nos apoiamos em Haddad e Di Pierro (2009), Ana Mae Barbosa (1998), Azevedo (2014), Freire (1996), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa-ação, que buscou investigar a tríade formação-professor-aluno, e conseguir uma aproximação da teoria e prática. Para a coleta de dados realizamos uma entrevista semiestruturada com uma professora e uma gestora, e observação não participante. Estudos apontam que o desenvolvimento da práxis arte educativa com intencionalidade e por meio de procedimentos metodológicos reflexivos, possibilita que o aluno modifique sua realidade. Ademais, em relação a práxis arte-inclusiva, quando ocorre de forma diversificada e atendendo as necessidades específicas de todos os alunos, se torna um bom caminho para a inserção social e inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Educação Inclusiva. Arte-educação. Práxis Arte-inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo surgiu a partir da minha vivência na disciplina “Educação de Jovens e Adultos”, que trouxe discussões sobre a evasão escolar e o ensino tardio dos alunos com deficiência na EJA e na disciplina eletiva “Aspectos Pedagógicos da Pessoa com Deficiência Intelectual e Motora”, que chamou atenção

¹ Concluinte 2024.1 do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE – luanna.kssales@ufpe.br

² Professora Associada do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação – Centro de Educação – UFPE – clarissa.araujo@ufpe.br.

para as questões de acesso e permanência desse alunado na escola. Ambas me fizeram refletir sobre como se dá a educação dos estudantes com deficiência nessa modalidade de ensino.

Somada a essas vivências curriculares, as experiências na disciplina “Fundamentos do Ensino de Artes”, juntamente com a participação no Projeto de Extensão intitulado “A construção de práticas inclusivas no espaço escolar: experiências formativas a partir de oficinas itinerantes de saberes arteinclusivos”, coordenado pela profa. Clarissa Araújo e o prof. Fernando Azevedo, nos provocaram a pensar sobre o diálogo da educação inclusiva com as linguagens da arte na EJA, posto que esta interface permite, a partir da construção de práticas arteducativas inclusivas, ou como os professores as denominam: práxis arteinclusiva, “[...] uma formação cultural e cidadã de todo alunado presente nas escolas” (Araújo e Azevedo, 2023, p.1).” Tal práxis se faz a partir do respeito e da valorização das diferenças de todos e isso implica, como nos chama atenção Minetto (2008), que para uma escola que almeja se constituir como inclusiva, há de se propor práticas pedagógicas diversificadas, o que demanda uma capacidade do professor refletir sobre suas ações de forma crítica, de modo atender as necessidades de todo alunado.

Ao observarmos a realidade de muitos alunos jovens, adultos e idosos que chegam para a aula, no fim do dia, cansados e desmotivados, isso nos leva a crer que a práxis arteinclusiva pode motivá-los em suas aprendizagens cognitivas e sociais. Salientamos, como destacado nos estudos de Freitas e Araújo (2022), que a educação da pessoa com deficiência, principalmente na EJA, é marcada por práticas docentes integradoras, ou mesmo segregadoras, decorrentes de ações educativas elaboradas para o aluno *sem* deficiência, não havendo nenhuma adaptação para o aluno *com* deficiência. Além disso, muitas destas ações ainda utilizam recursos infantilizados, não respeitando nem a faixa etária do alunado e nem as singularidades de aprendizagem de cada um. Gonçalves (2002) ressalta que o aprendizado dos alunos na escola não se restringe somente aos aspectos formais materializados que constam na matriz curricular institucional, é importante que o docente considere, na elaboração de ações educativas com o alunado da EJA, as experiências de vida dele, sendo este movimento uma prática fundamental para a formação humana.

Diante do exposto, surgiram alguns questionamentos: Como são desenvolvidas as práticas docentes na educação jovens, adultos e idosos com

deficiência? Como o ensino de artes ocorre nessa modalidade da educação básica? Será que a vivência de uma experiência arteinclusiva pode provocar nos docentes uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem com esse alunado?

Visando responder às questões apresentadas, propomos como objetivo geral proporcionar o desenvolvimento da práxis arteinclusiva na EJA, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, delimitamos como objetivos específicos: i) delinear a estrutura física e organizacional da escola para o público da EJA com deficiência; ii) caracterizar a prática docente no ensino de arte com os alunos com e sem deficiência; iii) oferecer condições para que as professoras identifiquem e elaborem, coletivamente, práxis arteinclusivas; iv) conhecer como a docente percebe a práxis arteinclusiva na EJA para inclusão dos alunos com deficiência.

Ressaltamos que a criação de espaços formativos no interior da própria escola, com a participação de todos que estão envolvidos na educação do aluno com deficiência, não apenas contribui para a reflexão crítica sobre a prática docente, mas resgata, de acordo com Brzezinski (2001, p. 73), a “função política e social da escola como instituição da sociedade comprometida com a educação de todos os brasileiros.”

2. MARCO TEÓRICO

2.1 A educação de jovens e adultos com deficiência no cenário brasileiro

A EJA passou por diversos desafios até se consolidar como modalidade da educação básica. As principais ações governamentais em relação à essa modalidade, em sua maior parte, resultaram em políticas de cunho assistencialista e compensatória (OLIVEIRA, 2015). Assim, deixava de lado a formação social e cultural do educando. Com o surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, houve uma mudança significativa em função da educação de jovens e adultos. Em seu Art. 37, inciso 1, ela ressalta a importância dos docentes considerarem a trajetória de vida do educando, não reduzindo a sua prática apenas a transmissão de conhecimentos. Sendo assim, a mudança de configuração do ensino dessa modalidade, foi um grande avanço rumo ao estabelecimento da educação como direito social de tais jovens adultos e idosos.

Pode-se afirmar que a educação jovens e adultos com deficiência no Brasil passou por muitas transformações, desafios e descontinuidades ao longo dos anos. Dessa forma, durante o período colonial surgiram as primeiras práticas educacionais através dos jesuítas. De acordo com Aguiar (2021, p.10), apesar da missão principal dos Padres da Companhia de Jesus fosse a catequese, eles atuaram como os primeiros professores, não apenas das crianças, jovens e adultos indígenas, mas também dos africanos e, mais tarde, dos colonos portugueses. Nesse período, o objetivo da educação era a instrução como forma de propagar o catolicismo. Porém, com a chegada da família real e a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a educação passa a ser responsabilidade do império. Segundo a autora, foi ainda durante o império, em 1824, que houve a criação da primeira Constituição Brasileira, na qual determinava a garantia da "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos" (BRASIL, 1824), não acarretando mudanças na Educação de Jovens e Adultos.

Com o crescimento do processo de industrialização, no fim do século XIX e início do século XX, surgiu a necessidade de capacitação dos trabalhadores, o que fez com que a educação de jovens se tornasse essencial para suprir as demandas da indústria, ocasionando a criação de cursos noturnos para os operários em São Paulo (MACHADO, 2009). Ou seja, a educação de jovens e adultos ganha força no Brasil, em particular nos estados onde há maior concentração de indústrias, na medida em que o crescimento econômico necessita de operários capacitados para o trabalho. Isso significa que a educação na EJA estava mais voltada para a questão econômica e capitalista e não para o viés social e uma aprendizagem crítico-reflexiva.

Nesse sentido, os estudos de Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a partir da década de 40 a educação de jovens e adultos passa a fazer parte da política educacional, tendo em vista o alto índice de analfabetismo da época e o crescente interesse da indústria por mão de obra qualificada. Para tanto, foram criados diversos programas educacionais, tais como o Fundo Nacional de Educação Primária (FNEP) em 1942, programa este que deveria proporcionar uma ampliação da educação primária no Ensino Supletivo, voltado para adolescentes e adultos; o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) criado no ano de 1947, realiza a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a partir da qual começou a se pensar na elaboração de material didático para a educação de jovens e adultos. Além dos programas indicados anteriormente, em

1958 foi elaborada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Apesar dos esforços para a construção de tais propostas, a falta de compromisso do governo federal resultou no insucesso dos programas.

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que foi no início dos anos 60 que ocorreu a grande conquista na Educação de Jovens e Adultos, com a criação de um novo método de alfabetização construído pelo educador Paulo Freire, que propõe uma forma de alfabetizar os jovens e adultos numa perspectiva crítica, a partir do diálogo das experiências de vida deles com as questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Para Freire (1985), o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político, o qual deve garantir o direito a cada indivíduo de afirmar sua própria voz.

Paiva (1987) ressalta já nesse período em que sua pesquisa foi realizada, que durante a década de 60 surgiram muitos movimentos sociais, os quais deram mais visibilidade para a educação de jovens e adultos. Estes movimentos visavam o processo de alfabetização como forma de transformação social, sendo a maioria deles inspirados nos princípios educacionais de Paulo Freire. Muitos movimentos tinham como objetivo encontrar formas para uma prática pedagógica ligada à arte e à cultura popular.

Entretanto, com a ditadura militar surge em 1967 o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que veio para substituir o método de alfabetização criado por Paulo Freire (CUNHA, 1999). A autora ressalta que o golpe militar de 1964 provocou ruptura no trabalho de alfabetização até então em curso, exatamente pela sua ação conscientizadora voltada para o seu alunado. É importante salientar que o Mobral tinha o foco apenas ensinar a ler e escrever de forma codificada, sem levar em consideração a aprendizagem crítica e reflexiva dos jovens e adultos, desconsiderando, dessa forma, o repertório cultural dos estudantes.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, se retoma o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos, visando garantir o direito desse público intencionalmente negligenciado. Destacamos o Art. 208, Inciso I da nossa Constituição, que determina a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Existe, portanto, o reconhecimento que os Jovens, Adultos e Idosos fazem parte do grupo

de pessoas que não tiveram acesso à educação “na idade própria”, por razões de ordem econômica e de pertencimento social.

Além disso, com a criação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, há a verificação do déficit educacional que enfrenta essa modalidade, afirmando, portanto, que “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada” (BRASIL, 2000 p. 5). Para garantir o direito ao acesso a todos os educandos, o parecer traz três novas funções para EJA: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a EJA, a função reparadora significa “não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 6). Já em relação à função equalizadora, esta funciona como uma reparação corretiva para as pessoas que não tiveram oportunidades de acesso, ou de permanência na escola e por isso não deram continuidade aos estudos. Trata-se da garantia para o alunado dessa modalidade do ensino, conforme destacado no referido documento:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9)

No que se refere a função qualificadora, ou permanente como também é chamada, ela é tida como o real sentido da EJA, trazendo uma amplitude maior à educação de jovens e adultos, onde o processo de aprendizagem é compreendido como caminho para a construção de uma sociedade solidária, que garanta a igualdade de oportunidades, respeitando a diversidade de pessoas que dela fazem parte. Ou seja,

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o

universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p.10)

Diante do exposto, vemos que as diretrizes resgataram as discussões sobre os direitos sociais, que por muito tempo foram invisibilizados na Educação de Jovens e Adultos, trazendo novos direcionamentos para as funções da EJA e contribuindo para a constituição de práticas educacionais que atenuassem as desigualdades sociais. Cabe, portanto, aos docentes, a mudança das antigas metodologias infantilizadas, para outras que tenham como objetivo elaborar ações educativas que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens significativas para todo o alunado, conforme as suas necessidades. Para tanto, como nos chama atenção Gadotti (2001), é preciso repensar, na formação dos docentes (e aqui reforçamos tanto a formação inicial como a continuada), o lugar da educação de jovens, pois de acordo com o autor, os professores que trabalham na EJA, em quase sua totalidade, não estão preparados para atuarem nessa modalidade de ensino, tendo em vista que, por vezes, ainda acabam perpetuando práticas integradoras ou mesmo segregadoras, que findam por provocar uma grande evasão escolar, principalmente daquele alunado com deficiência.

Considerando esse público específico, observamos também que tivemos avanços nas legislações sobre a educação de todos, aumentando as discussões sobre o processo de inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, no Art. 205, entende que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para alcançar essa meta, a nossa Carta Magna traz como princípio norteador para o processo de ensino-aprendizagem, no Art. 206, Inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

Considerando especificamente o público-alvo da Educação Especial, a Constituição Federal, no Art. 208, inciso III, garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, o que representou um grande avanço na direção da construção de políticas para a educação inclusiva. Reiterando essa preocupação com a educação das

peças com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.694/96, reforça “a garantia do acesso à educação básica obrigatória e gratuita preferencialmente na escola regular” (BRASIL, 1996).

No que se refere à inclusão escolar das pessoas com deficiência, esta foi permeada por muitos desafios, tendo em vista as situações de exclusão dentro e fora do ambiente escolar vivenciadas por elas. Lembramos que até os anos de 1960, com a fase da institucionalização especializada, os alunos com deficiência eram impedidos de frequentar as salas regulares. O atendimento destinado a elas era restrito a tais instituições, cujo objetivo principal era a assistência delas e das famílias, constituindo-se como uma prática segregadora, posto que prevalecia a ideia de que as pessoas com deficiência não conseguiam avançar no processo educacional (ARAÚJO, 2016).

Posteriormente, em 1970, surge o paradigma da integração, momento em que o ensino regular passou a receber as pessoas com deficiência, sem que isso representasse uma transformação na escola, pois ela não precisaria se adequar às necessidades dos alunos. Rodrigues (2006, p. 303) sistematiza muito bem os ideais deste paradigma, ao afirmar que “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar”. Entretanto, essa nova configuração da educação do alunado com deficiência reverberou-se na exclusão escolar dele, uma vez que não era possível ele se adaptar ao modelo em questão.

Assim, ao pensarmos também na educação dos estudantes com deficiência na EJA, essa modalidade enfrentou e ainda enfrenta muitas dificuldades para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino regular, tendo em vista que essa etapa da educação básica foi negligenciada por bastante tempo.

É a partir da Declaração de Salamanca, que a educação das pessoas com deficiência ganha mais força, com a defesa da constituição da escola inclusiva, propondo a inclusão de todas as crianças, jovens e adultos no ambiente de ensino regular, de modo a proporcionar-lhes o desenvolvimento das suas capacidades (UNESCO, 1994). A Declaração vem reafirmar, portanto, o direito de educação para todos.

Nessa direção, durante a década de 90, surgiram diversas discussões e marcos legais para educação inclusiva no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), por exemplo, que em seu art. 58, garante a

educação aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, bem como os serviços de apoio especializado, quando houver necessidade, em classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 1996). Entendemos que tal determinação abrange, também, os jovens e adultos com deficiência, posto que eles são duplamente excluídos do processo educacional.

Com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei 13.146/2015), podemos observar essa abrangência da Educação Inclusiva, cujo objetivo é garantir as demandas dos alunos com deficiência, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos, em sala de aula de escola regular, promovendo a aprendizagem e desenvolvendo todos, de forma plena, na escola. Em seu Art. 27, a LBI entende que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, apesar das políticas públicas privilegiarem cada vez mais a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, ainda há muitas fragilidades na garantia de tais direitos, pois como Mantoan destaca em seus estudos (1997, p.77), existe “[...] no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela”. Para a autora, muitas vezes, além desses fatores, há também a ausência de infraestrutura adequada e de planejamento da coordenação e direção para atender os alunos com deficiência, reforçando que é fundamental a participação de todos da comunidade escolar para o sucesso na inclusão dos alunos com deficiência.

Como podemos observar, a educação de jovens, adultos e idosos com deficiência, enfrentou diversas problemáticas no seu processo de escolarização, decorrente da falta de práticas que promovessem a inclusão educacional. Assim, apesar das diversas legislações criadas para educação de jovens e adultos com e sem deficiência e dos avanços alcançados, ainda existem muitas práticas excludentes nessa modalidade, sendo necessária a constituição da prática docente que considere a adaptação curricular como um caminho necessário para incluir todos os alunos. Acreditamos que a interface do ensino da arte com os demais

componentes curriculares na EJA, é uma possibilidade de construção da práxis arteinclusiva na escola, podendo esta interface favorecer a formação cidadã de todos.

2.2 Práxis arte-inclusiva na EJA

Ao refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Inclusiva e Ensino de Arte, pensamos sobre as questões que atravessam essas áreas do conhecimento, tais como as de cunho social, cultural, econômico, político, educacional e nela, especificamente, qual o paradigma que orienta a proposta curricular no espaço escolar e as práticas pedagógicas (docente, discente e gestora) em curso, ou seja, se estas seguem os princípios de uma educação segregadora, integradora e inclusiva.

Tomamos na nossa pesquisa a prática pedagógica enquanto práxis, ou seja, como atividade prática material direcionada a uma finalidade, com intencionalidade de mudar o mundo. Atribuída de um caráter eminentemente teleológico, de maneira consciente, ela projeta o futuro que se pretende por meio das ações do presente, transformando a realidade social e construindo bases para que o resultado se torne efetivamente um presente concreto (OLIVEIRA, 2009). Assim, através de procedimentos desenvolvidos pelo docente numa dimensão reflexiva, esta possibilitará que o educando possa agir e transformar o mundo, tornando-se sujeito da sua própria história.

Nesse sentido, somente por meio de uma educação dialógica entre professor e aluno, há a possibilidade do despertar da consciência crítica e social, o que implica o entendimento de práxis pedagógica, como espaço de reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor oprimido” (FREIRE, 1987, p.38).

Dessa forma, a práxis arte educativa direcionada através de um contexto histórico e social, por meio da teoria a qual guiará o processo e posteriormente da prática, em que com a criação artística de maneira problematizada, possibilitará que o aluno, conheça e questione sobre os diversos aspectos culturais, sociais e políticos presentes na sociedade.

Pensar, portanto, na educação de jovens, adultos e idosos com deficiência, significa compreender a formação de pessoas que historicamente foram e são ainda

tratadas de forma tangencializada nos espaços escolares, sem um diálogo significativo com as culturas que constituem a sua história e vida social. Nessa interface que ora vislumbramos, nos aproximamos da práxis arte educativa defendida nos estudos de Azevedo (2014), que a define como um processo de leitura de mundo em sua dimensão estética e artística, portanto, humana.

A práxis arte educativa, como reforça Azevedo (2014), oportuniza ao indivíduo diversas possibilidades para que ele conheça o mundo, novas culturas, aspectos sociais, e diferentes percepções. Para o autor, os museus ou a sala de aula se tornam apenas um dos lugares onde se entra em contato com a arte, pois o mundo é repleto das imagens da Arte. Logo, o ensino de artes, de forma diversificada, traz grandes contribuições para vida de todos os educandos, desde o conhecimento sobre a história, os conceitos e os movimentos artísticos, como também para o entendimento de forma crítica de outros contextos cotidianos e sociais fora do âmbito escolar.

Para Ana Mae Barbosa (1998), a visão sobre a leitura de imagem, o fazer artístico e o contextualizar são os eixos centrais da abordagem triangular, que propõe que o indivíduo através da arte, pode fazer uma análise crítica da imagem e logo após contextualizá-la com a sua realidade de forma significativa. Assim, é fundamental que o docente desenvolva na sala de aula experiências significativas através do ensino de artes com os educandos, pois como Melquíades (2010) enfatiza, as experiências formativas em arte são situações de aprendizagens adquiridas através do contato com a arte e que estas podem se dá a partir de processos de fruição, criação e contextualização dos conhecimentos artísticos.

A arte é um caminho para trabalhar a interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos, pois como a criação artística envolve relação entre a teoria e a prática, é possível desenvolver as diversas áreas do conhecimento através do diálogo com variadas linguagens artísticas, como a dança, a música, a poesia, o desenho, a pintura, a literatura e o teatro. A criação artística acaba sendo uma multitarefa, pois o artista passa por desafios contínuos que envolvem a criação e a articulação do conhecimento (RIZOLLI, 2007).

Nessa perspectiva, é importante contextualizar o conteúdo de acordo com aquilo que faz parte do dia a dia do educando. Freire (1996) ressalta a necessidade de os docentes assumirem uma postura dialógica e dialética, possibilitando o

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem baseado na realidade vivida pelos alunos, jamais se limitando à simples transmissão de conhecimentos.

Dessa forma, a práxis arteinclusiva pode trazer inúmeros benefícios para os alunos da Educação de Jovens e Adultos com e sem deficiência, pois a partir das suas experiências de vida, eles podem contextualizar diversas manifestações artísticas, dar novos significados, expressar suas ideias, sentimentos e facilitar a aquisição de novos conhecimentos, tendo em vista que o objetivo da EJA é a prática de uma educação reflexiva e significativa.

O ensino da arte colabora, portanto, de forma significativa para o processo de inclusão, pois oportuniza a interação, a criatividade, a autonomia e fortalece os aspectos culturais dos alunos. Para Nunes (2013), a arte, por ser uma área universal, percorre caminhos que podem mediar a socialização e inclusão, alinhando os conhecimentos do cotidiano dos alunos ao conhecimento científico. Sendo assim, reconhecer a possibilidade de experiências formativas na escola que faça a interface da Arte/Educação e a Educação Inclusiva com outros componentes curriculares, pode contribuir para romper barreiras na aprendizagem e trazer diversas possibilidades para a constituição de práxis arteinclusiva, mais lúdica e motivadora, para um público que vivencia, em grande medida, práticas segregadoras e integradoras que contribuem para a sua evasão escolar.

3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa adotou a abordagem metodológica qualitativa, que consiste em uma aproximação naturalista, interpretativa, onde os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin, Lincoln, 2006, p.17). Ela nos permite uma maior aproximação com o nosso objeto de estudo, podendo compreender os aspectos mais subjetivos, como comportamentos, ideias, e pontos de vistas dos participantes no que tange a interface entre a Educação Inclusiva e o Ensino de Arte.

Proporcionar o desenvolvimento da práxis arteinclusiva na EJA, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo coletivo, com aqueles que são responsáveis pela educação das pessoas com deficiência, contribui para uma

escola reflexiva, com práticas pedagógicas inclusivas. Como diria Freire (2002, p. 68): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, a pesquisa-ação guiará nosso estudo, uma vez que ela,

[...] reconhece que o problema nasce em um determinado contexto de um grupo. O pesquisador constata-o e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais importantes ligados ao problema, por meio de tomada de consciência dos atores do problema constatado numa ação coletiva. (BARBIER, 2002, P. 54, *apud* Leite, 2008, p. 99)

Com essa opção, assumimos o desafio de realizar o estudo com base na tríade formação-professor-escola e ter a possibilidade de aproximação entre a teoria e a prática em direção a uma práxis arteinclusiva na EJA, que promova a formação humana dos sujeitos.

O nosso campo de investigação foi uma escola da rede municipal de Jaboatão, que possui uma larga experiência na EJA e que possui alunos com deficiência no Ensino Fundamental I. Contamos com a participação de uma professora que atua nessa modalidade de ensino e com a gestora da escola.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação não participante que segundo Cervo & Bervian (2002, p. 27), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Dessa maneira, a observação nos permitiu perceber como se apresenta a estrutura física e organizacional da escola e como nesse cenário ocorre as aulas de artes desenvolvidas pela docente na EJA com os alunos com e sem deficiência.

Além disso, com o objetivo de conhecer a estrutura física e organizacional e compreender o discurso do professor no que se refere a sua prática do ensino de artes, realizamos a entrevista semiestruturada, que de acordo com Minayo & Costa (2018, p. 142)

[...] Entrevista semiestruturada que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados.

Assim, a entrevista ocorreu de maneira dinâmica, e permitiu às entrevistadas descreverem de forma leve as questões abordadas, possibilitando um maior entendimento sobre as percepções e práticas sobre os aspectos inclusivos desenvolvidos, bem como sobre de que forma vem ocorrendo o ensino de artes desenvolvido pela docente.

A professora é formada em licenciatura plena em Pedagogia, e leciona na rede municipal de ensino há 8 anos. A gestora também é formada em licenciatura plena em Pedagogia e possui especialização em coordenação pedagógica e gestão democrática, bem como especialização em neuropsicopedagogia institucional e clínica, e tua há 6 anos na gestão da escola.

Por fim, construímos uma atividade com os alunos, sobre o tema xilogravura. A atividade proposta teve como tema o cordel e xilogravura, foi dividida em 2 dias, no primeiro dia ocorreu a apresentação do tema, dos artistas, das imagens, e a construção do primeiro cordel com os alunos, no segundo foi feita a construção do 2 cordel e as pinturas das imagens.

Optamos por seguir a perspectiva pedagógica da Abordagem triangular (BARBOSA, 2010). Que se refere a apreciação, o fazer, e a contextualização da obra. Sendo assim, demos início com a apresentação de onde e como surgiu as xilogravuras, mostramos diversas imagens, explicamos também quando chegaram ao Nordeste brasileiro, enfatizamos que essas imagens foram entrelaçadas com a literatura de cordel, mostramos alguns folhetos, explicamos suas características, em que muitos eles foram criados para retratar como era o cotidiano naquela época, as questões políticas e retratar críticas sociais.

Sendo assim, escolhemos duas xilogravuras: uma do artista José Miguel Borges, em que retrata uma feira de rua do estado de Pernambuco que tem como título “A feira Nordestina” e outra do artista José Francisco Borges com o título “Fugindo da seca”, para que os alunos pudessem analisar. Porém, primeiramente, fizemos a contextualização histórica de cada uma das obras, explicamos quem eram os artistas, e a época em que as obras foram criadas.

Em seguida pedimos para que os alunos observassem as duas imagens atentamente para que fizessem a leitura dessas obras, e, levantamos alguns questionamentos, perguntamos sobre os personagens, os objetos dispostos nela, as cores, as roupas, que sentimentos as imagens traziam, para que assim pudessem expressar suas percepções sobre elas.

Se tratando do fazer artístico, pedimos para que os alunos fizessem as releituras das imagens pintadas por José Miguel e José Borges, e construíssem 2 cordéis de forma coletiva inspirados nas imagens. Em relação a primeira imagem a qual representa a feira do nordeste, demos a sugestão dos alunos recriarem as imagens e construíssem o cordel com características da feira do bairro da escola, por ser uma bairro com um grande comércio, todo o comércio local gira em torno da feira, onde os alunos tem muitas vivências, assim, explicamos que a ilustração não precisava ser exatamente igual a obra original, que poderia levar os traços, mas que fosse da forma que eles conheciam ou que fosse parecida com a feira do bairro da escola, alguns desenharam as lojas e barracas que conheciam na feira do bairro da escola.

Já na segunda imagem que representa a seca do sertão, pedimos para o 2º grupo criar um cordel e xilogravuras de acordo com as questões sociais que abarcam a seca. Por fim, explicamos a estrutura do cordel, a questão das rimas, estrofes e versos, e demos alguns de como iríamos construí-los.

Para produção das xilogravuras, a professora informou que os alunos não podiam mexer com talha e madeira, para não se machucarem, assim, adaptamos a realização das produções, e os estudantes utilizaram materiais simples em sala de aula: isopor, tinta guache, caneta e pincel.

Para a análise dos resultados adotamos como procedimento a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 9) se caracteriza como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” Para organizarmos os dados, as questões objetivas foram tabuladas e as descritivas tiveram como referência as três fases básicas da *análise de temática* descrita por Bardin (1979), e sintetizada por Triviños (1987), ou seja, a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Tal opção se fez a partir da compreensão de que essa é a melhor forma de registro, tendo em vista os dados que foram disponibilizados e os objetivos da investigação.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Dialogando com a estrutura física e organizacional para a EJA: limites e possibilidades para a formação humana de TODOS

Demos início a nossa pesquisa conhecendo a estrutura física e organizacional da escola. A escola investigada funciona nos três turnos, pela manhã e à tarde, ocorre aulas para educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, à noite funciona as aulas para Educação de Jovens e Adultos, com um total de 282 estudantes, 16 com deficiência e 14 atendidos pelo professor do AEE.

No que refere a estrutura física, a escola possui 1 secretaria, 2 banheiros (1 masculino e um feminino) os dois sendo acessíveis para os alunos com deficiência física, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 pátio coberto, e 1 sala de recursos multifuncionais, todas as portas das salas de aula são vão livre, de 80 cm cada.

Em relação a estrutura organizacional da escola, ela conta com 1 gestor, 1 diretora, 1 vice coordenadora, 1 auxiliar administrativo, 12 professores sala de aula, 1 professora Readaptada, 4 serviços gerais 2 merendeiras, 2 porteiros, 2 estagiários, 4 apoio pedagógico contrato, 1 AT(clínica), 2 professores de AEE, 5 salas manhã, 5 tarde, 2 noite.

Portanto, a escola nos mostra o cuidado nas práticas para inclusão e acessibilidade dos estudantes com deficiência desde as questões arquitetônicas, como na oferta de profissionais qualificados para o acompanhamento deles. Como afirma Freire (2008), a educação, enquanto formação humanizadora, em prol de uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como a solução para o problema da exclusão educacional de parte importante dos educandos. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que os agentes internos e externos da escola, proporcionem todos os instrumentos arquitetônicos e metodológicos para o desenvolvimento de uma educação de forma integral e inclusiva para as Pessoas com e sem deficiência.

4.2 A prática docente no ensino de arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos com e sem deficiência

Sabe-se que a práxis educativa é uma ferramenta de mudança social. Assim, no que tange a práxis do ensino de artes na Educação de Jovens e Adultos, cabe ao docente desenvolver um planejamento através de objetivos pedagógicos

que permeiam reflexões sobre a realidade desse alunado, dialogando com as diversas linguagens da arte sobre temas variados, de modo a possibilitar aos estudantes refletirem sobre seu contexto social.

Buscamos, inicialmente, conhecer como a professora trabalha em sala de aula com os alunos com deficiência. Chamou a nossa atenção em sua fala o planejamento de ações em grupo, através da adaptação de recursos pedagógicos que garantam a participação de alunos com deficiência, estimulando sempre a interação entre eles, como podemos observar a seguir:

Eu peço para que os alunos trabalhem em conjunto, sempre incentivo a formarem duplas para que uns ajudem os outros nas atividades, e quando que necessário eu ou a professora do AEE adapta as atividades de acordo com as especificidades deles. Gosto também de fazer dinâmicas em grupo para que todos interajam, e busco também trazer alguns recursos pedagógicos pra eles utilizarem, como alfabeto móvel, jogos com sílabas, ábaco, e acredito que os estudantes com deficiência estão avançando bastante tanto na aprendizagem da escrita como na socialização com os colegas **(Professora)**

Logo, vemos que a prática da professora se aproxima do paradigma da educação inclusiva, posto que, conforme Oliveira (2009, p. 55) “Numa prática pedagógica inclusiva, todos, sem exceções, possuem vez e voz, as práticas desenvolvidas na escola são pensadas a partir dos alunos que lá existem, sem mascaramentos.”

Seguido a esse momento, procuramos delinear como a professora trabalha em sala de aula o conteúdo de arte.

Olha, eu costumo trazer músicas ou algumas imagens para eles analisarem, imagens do dia a dia deles, propagandas, fotografias, mas também trabalho obras de artes de alguns artistas, peço para fazerem releituras dessas obras. **(Professora)**

Reafirmando a ideia da professora, Buoro (2003), aponta que ao abordar percursos metodológicos que tem como objetivo a formação de leitores de imagens, o primeiro passo é mostrar para os estudantes a arte como uma necessidade humana de representação do mundo ao seu redor e sua produção material. Nesse sentido, no momento em que o docente propõe de forma direcionada e problematizada as diversas obras de arte ou imagens de cultura visual, ela proporciona aos educandos conhecerem tanto as características do fazer artístico,

como ajuda na construção do senso de apreciação artística, permitindo que eles possam desenvolver o olhar sensível e atento sobre o que a imagem quer retratar, possibilitando a formulação de suas interpretações sobre ela, bem como refletir sobre as diversas imagens presentes em seu cotidiano, desde as problemáticas, os costumes, as diferentes culturas, e outros contextos.

Salientamos que é importante o ensino de artes interagir com as diversas formas de expressões artísticas, como também integrar outras disciplinas. Sobre isso, a professora acredita que a arte/educação é uma aliada na interdisciplinaridade na Educação de jovens e adultos, estabelecendo esse diálogo, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, como podemos observar na fala dela abaixo:

Sim, e utilizo, por eles estarem nesse processo de alfabetização, geralmente eu uso alguma música para trabalhar o ditado de palavras com eles, e, eu vejo que com a música eles ficam mais interessados na atividade, do que com o ditado da forma tradicional **(Professora)**

Assim, além do ensino interdisciplinar possibilitar o desenvolvimento das capacidades artísticas, ajuda na compreensão da aprendizagem das outras áreas do conhecimento, nos remetendo aos estudos de Caldas, Holzer, Popi (2017), que entendem que a Arte, apesar de ser um campo de conhecimento específico, ela não está isolada dos demais. Ao se relacionar com outras disciplinas do currículo escolar, ela pode ampliar o conhecimento de todos os alunos.

4.3 A práxis arteinclusiva: um caminho em construção para a educação de TODOS

Ao desenvolver uma atividade em parceria com a professora da EJA, a partir da abordagem triangular, ou seja, com base na tríade ler, fazer e contextualizar (BARBOSA, 2010), os alunos (com e sem deficiência) puderam realizar a leitura de obras de xilogravuras, interpretá-las, contextualizá-las e produzir suas próprias obras a partir contexto social que estas emergiram em sua interface com o contexto em que eles vivem. Logo, a ação arteinclusiva desenvolvida na turma permitiu que todos ampliassem o olhar crítico e sensível sobre alguns aspectos culturais, sociais e políticos presente no sertão de Pernambuco, como também permitiu que fizessem uma reflexão sobre suas próprias realidades a partir de tais imagens.

O processo do fazer artístico, através dos desenhos, das pinturas e da construção do poema, possibilitou aos estudantes desenvolverem várias habilidades, como a criatividade, a coordenação motora, a comunicação, a autoconfiança, como também ajudou eles a expressarem suas percepções, sentimentos e lembranças. Segundo Barbosa (1991, p.34), este “fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte, pois, possui formato diverso do pensamento discursivo, caracteriza as áreas na qual domina o discurso verbal e também difere de um pensamento guiado pela lógica”.

Salientamos mais uma vez a questão da interdisciplinaridade, pois durante a atividade alguns alunos escreveram em suas ilustrações, com a ajuda da professora, o nome de alguns estabelecimentos comerciais que conheciam na feira do bairro da escola, além de apresentar a eles as características e estrutura do gênero textual poema, construindo um juntamente com eles. Esses momentos evidenciaram que o ensino de artes, de forma contextualizada, os auxilia no processo de aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas, nos chamando atenção ao fato da criação artística, por se tratar de uma multitarefa, o artista cria e envolve toda sorte de conhecimento (RIZOLLI, 2007).

Pudemos observar, conforme a professora havia falado sobre como ela faz o seu plano de aula, que durante a ação arteinclusiva ela, de fato, promove a interação dos alunos, seja quando eles se ajudaram na produção das pinturas, como na construção coletiva dos poemas. Na concepção de Mantoan e Prieto (2006), o direcionamento dos conteúdos em Artes é fundamental para a interação entre os estudantes, uma vez que estes possibilitam uma resignificação nas práticas pedagógicas e torna possível tanto o trabalho coletivo e como as atividades independentes.

Contudo, apesar do ensino de Arte ser essencial para a formação cidadã de todos os educandos, a professora aponta vários desafios, bem como possibilidades, para desenvolver uma práxis arteinclusiva. Segundo ela,

Acho que a maior **dificuldade** é devido a carga horária reduzida, porque só temos uma hora de aula de artes por semana, e muitas vezes não dá tempo de trabalhar atividades práticas com eles em uma única aula, e devido a aula ser na sexta muitos acabam faltando. E penso que há **pouca formação pedagógica**. E como **possibilidade** seria essencial aumentar o tempo de aulas, além de ter **mais formação pedagógica na área**. (Professora)

Assim, apesar do ensino de artes ser fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, ainda observamos muitos impasses para a efetivação de uma aprendizagem de qualidade, e, além de se enfrentar a dificuldade devido a carga horária reduzida como citado pela docente, Cunha (2012) realça outros numerosos empecilhos que os professores têm enfrentado para o ensino de artes nas escolas, como a inadequação da estrutura escolar, escassez de recursos didáticos, indisciplina e desinteresse dos estudantes, a professora sinaliza o quanto a formação pedagógica é um ponto importante para a constituição da práxis arteinclusiva.

Ao refletir sobre a ação arteinclusiva vivenciada com a turma dela da EJA, com os alunos com e sem deficiência, ela reconhece o quanto esta contribuiu no trabalho com toda a turma, demonstrando interesse em se aproximar mais da interface desses dois campos do conhecimento, a Arte/Educação e a Educação inclusiva.

Eu vejo na arte uma boa possibilidade para desenvolver não só a criticidade dos alunos, mas também trabalhar a questão da motricidade, a interação, a comunicação deles, também uma forma de criar e adaptar atividades práticas, para trabalhar com artes em outras disciplinas, porque acredito que assim facilita a aprendizagem... e com a proposta da atividade que você desenvolveu, me fez querer conhecer mais essas práticas arte inclusivas pra desenvolver com eles. **(Professora)**

Dessa maneira vemos que a arte é uma ferramenta essencial para inclusão escolar, tendo em vista que além de poder trabalhar as manifestações artísticas e fortalecer a consciência crítica, traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, possibilitando criar recursos pedagógicos lúdicos que podem ajudar na aprendizagem dos diversos conteúdos curriculares, no desenvolvimento das habilidades motoras, sociais, proporcionando melhores comunicações dentro e fora da sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos fez refletir que a práxis arte/educativa traz grandes contribuições para a ampliação do conhecimento cultural dos educandos, quando esta dialoga com a abordagem triangular (BARBOSA, 2010), através da tríade ler, fazer e contextualizar. Esse movimento permite que os estudantes desenvolvam o olhar sensível e crítico sobre as diversas imagens da arte, seja em museus, ou em seu cotidiano, pois é a partir da leitura e a contextualização de imagens que eles conhecem outras culturas, outros costumes, outros contextos. O fazer artístico, além de humanizá-los, possibilitará o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e a expressar suas percepções e sentimentos.

Nesse sentido, a partir dos dados coletados nas observações na turma investigada e da entrevista com a docente, vimos que o ensino de artes se desenvolve através de uma práxis arte/educativa que se aproxima do paradigma da educação inclusiva, tendo em vista que a forma interativa como a professora proporciona a apreciação de imagens e o fazer artístico para toda a turma, parte do cotidiano deles, o que ajuda na compreensão do conteúdo trabalhado. Algumas expressões artísticas que ela utiliza, interagem com outros conteúdos curriculares. Em síntese, ela busca desenvolver práticas que incluam todos os alunos, através de dinâmicas de grupo, ou com a utilização de recursos pedagógicos do campo da Arte.

Destacamos que a atividade desenvolvida juntamente com a professora na turma da EJA, nos possibilitou compreender que, se tratando da práxis arteinclusiva, esta contribui de maneira efetiva não só para ampliação cultural e crítica do alunado, como representa um meio facilitador para trabalhar com todos os estudantes (com e sem deficiência). A ação vivenciada na sala de aula possibilitou o desenvolvimento da comunicação verbal, da coordenação motora e da socialização de todos. Vale ressaltar que a ação arteinclusiva é um meio efetivo para a aprendizagem de outros conteúdos curriculares através da interdisciplinaridade.

O diálogo da Arte/Educação, Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos desafia os docentes a planejar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os conhecimentos dos sujeitos, suas culturas, bem como suas relações com o trabalho. Assim, é fundamental que o docente promova uma práxis arteinclusiva que atenda às características de todos os seus educandos.

REFERÊNCIAS

_____. Ana Mae Tavares de Bastos. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. P.34-64.

ARAÚJO, Fernanda, **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de Pedagogia**: Quando a educação inclusiva interroga a formação docente. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil**: políticas de (des)legitimação. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas, 2001

AZEVEDO, F. A. G. de. Araújo, C. M. **Construção de práticas inclusivas no espaço escolar**: experiências formativas a partir de oficinas itinerantes de saberes arte/inclusivos. 2023

AZEVEDO, F. A. G. de. Araújo, C. M. **abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/arte. Coleção arte e ensino, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BUORO, Anamelia. **Olhos que pintam**: a leitura de imagem e o ensino da arte. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez, 2002.

CUNHA, M. C. da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: **SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

CAUDAS, R. F.; HOLZER, C.D.; POPI, J. A. **A interdisciplinaridade em Artes: Algumas considerações**. 2017.

CUNHA, M. C. da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: **SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. **Ensino de Artes**: dificuldades, experiências e desafios. Periódico de Divulgação Científica da FALS, Praia Grande, ano VI, n. XIV, p.1-20, dez. 2012. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela18/REVELA%20XVII/art_exp05_14.pdf>. Acesso em: 20.set.2024.

DENZIN, K. N.; LINCOLN, S. Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.Ed, Porto Alegre: Artmed, 2006. p.17

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

FREITAS, A. L. C. de; FREITAS, L. A. de A. A educação problematizadora em Paulo Freire: Desafios para a sociedade contemporânea. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e 022120, 2022. DOI: 10.22633/rpf.v26i00.15397. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15397>. Acesso em: 20 set. 2024.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GONÇALVES, M. F. **Currículo Oculto e Culturas de aprendizagem na formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO LEI N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei nº 5692 de 11.08.71**, capítulo IV, Mec, Brasília, 1974. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 23.12.2023.

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO LEI N°. 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174publicacaooriginal-147468-pl.html> Acesso em: 15.02.2024.

MACHADO, Maria Margarida. **Gestão da educação de jovens e adultos: espaços possíveis de construção coletiva**. XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória: ANPAE, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar, porque? Pra que? Como fazer?**. Moderna. 2003.

MELQUIADES, E. **A formação do arte/educador: Um Estudo sobre História de Vida, Experiência e Identidade** 2010.

MINAYO & COSTA: **Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa**. ed.40. 2018.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 22 dezembro. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica De Nível Médio/Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

Nunes, M. J. (2014). **Arte como meio de socialização e inclusão do indivíduo**. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_edespecial_artigo_maria_jose_nunes.pdf

OLIVEIRA. M. A.M; AMARAL. C. T: Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: Inclusão ou Exclusão; **Educação Especial** /n.15; 2006; p.1-17.

OLIVEIRA. C. L. **Descortinando a EJA e suas práticas educacionais: o papel da educação de jovens e adultos no Brasil como modalidade diferenciada de ensino e emancipação dos sujeitos**. Ed. Porto. 2015.

OLIVEIRA. Keila Souza de; **A Prática Pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência**. Recife. 2009.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

_____. Parecer CEB 11/2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf

_____. **Psicologia da arte**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIZOLLI, Marcos. **Estudos sobre Arte e Interdisciplinaridade**. 16, Florianópolis, SC. Anais. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas.

Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, Setembro 24 a 28, 2007.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

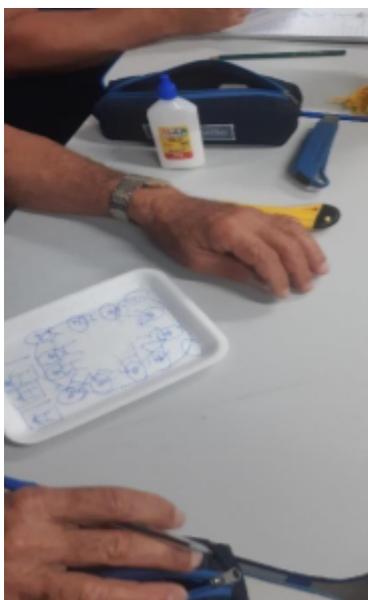
SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19–24, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358> . Acesso em: 6 fev. 2024.

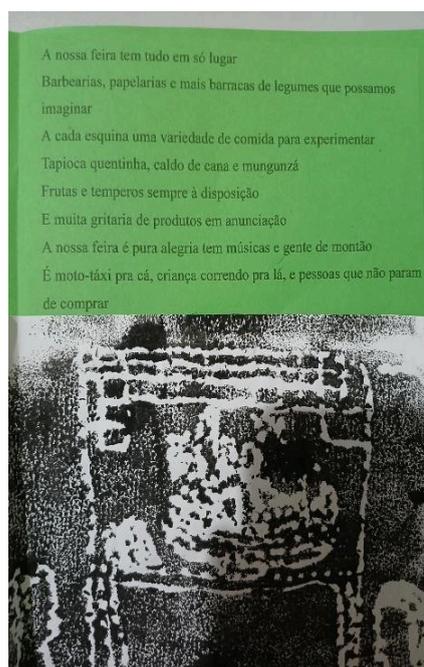
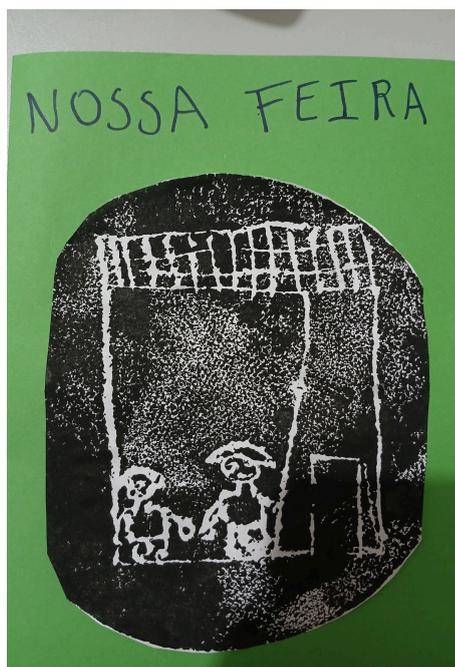
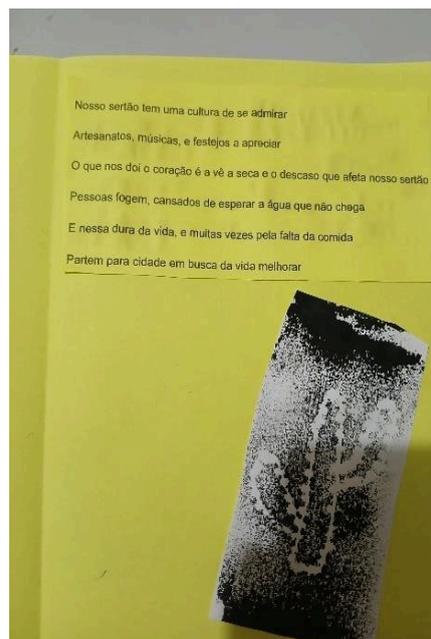
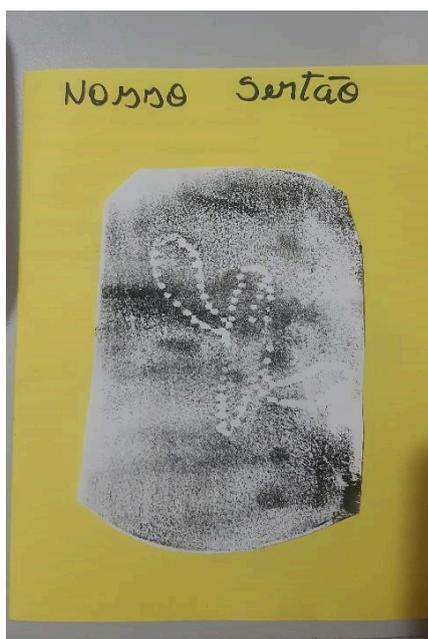
VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ANEXO

PROPOSTA DA AÇÃO ARTEINCLUSIVA









APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Quanto tempo atua como professora?
- 3- Você já teve oportunidade de participar de formações continuadas da rede municipal sobre o ensino de arte e educação inclusiva?
- 4- Como você trabalha com a turma o conteúdo da arte?
- 5- Como você trabalha em sala de aula com os alunos com deficiência?
- 6- Você acredita que a arte/educação pode ser uma aliada no ensino dos demais conteúdos programáticos na EJA?
- 7- Como percebe a práxis da arteinclusão para incluir os alunos com deficiência na Eja?
- 8- Quais as dificuldades em desenvolver atividades, que denominamos arteinclusivas, na EJA, com TODOS os estudantes? E quais as possibilidades que você aponta nesse trabalho?