

## PRÁXIS DOCENTE JUNTO A TURMAS DA EJA

### *PRÁXIS DOCENTE TO THE TOURS OF THE EJA*

Helga Valéria de Lima Souza / UnB

#### **RESUMO**

O artigo apresenta a busca por um melhor conhecimento acerca das diversas possibilidades do fazer docente, via proposta que envolva debates teóricos, ações extrassala de aula e produções plástica e escrita, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no sistema público e que serviram como base para novos modelos de atividades, aplicados posteriormente junto a outros educandos. Para tanto, foi desenvolvido, em sala de aula, estudos sobre os museus existentes na região, a importância desses espaços como espaços educativos, um pré- conhecimento dos artistas agendados e os movimentos no qual os mesmos são inseridos. Em sequência, foi mediada a proposição de ações práticas, o desenvolvimento de um pensar crítico sobre questões da arte, e a importância da ocupação desses espaços.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práxis docente; museus; aprendizagem.

#### **ABSTRACT**

*This article presents the search for a better knowledge about the different possibilities of teaching, through a proposal that involves theoretical debates, extra classroom actions and plastic and written production, in the form of Youth and Adult Education - EJA, in the public system and which served as the basis for new models of activities, applied later with other students. To this end, studies were carried out in the classroom on museums in the region, the importance of these spaces as educational spaces, a pre-knowledge of the scheduled artists and the movements in which they are inserted. In sequence, the proposition of practical actions, the development of a critical thinking about art issues, and the importance of the occupation of these spaces were mediated.*

**KEYWORDS:** *Teaching praxis; museums; learning.*

## INTRODUÇÃO

Ao contextualizarmos o espaço no qual nos propomos atuar de forma significativa, com a consciência de que somos agentes políticos para as melhorias sociais, é preciso que, a cada ação proposta e a cada atividade desenvolvida, exista um planejamento que a anteceda, sendo esse planejamento a materialização de uma ideologia formativa, tomando como base estudos teóricos de aprendizagem que favoreçam a inserção do educando em uma trajetória, que o possibilite alcançar seus objetivos e realizar tanto seus sonhos pessoais quanto seus projetos como cidadão participativo de seu grupo. Conforme afirma Sanches

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. [...] O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, atividade propriamente humana tem um caráter consciente. (SÁNCHEZ, 2007, p.187)

Para tanto, a ação do professor ou professora, em sala de aula, deve estar pautada em teorias da área da educação e áreas afins, que devem ser visitados e com os quais, deve ser mantido um diálogo constante. Este diálogo pode, entre outras condições, ocorrer via a atualização dos saberes docentes dentro das academias em cursos de pós-graduação, em participações nos eventos da área e em uma postura de vigia docente, que gera uma autoanálise criteriosa das ações propostas e desenvolvidas ao longo das semanas, junto aos sujeitos educandos, que para tanto, necessitam de ser conhecidos e ouvidos pelo professor.

As operações que o homem leva a cabo para produzir finalidades ou conhecimentos são operações mentais: abstrair, generalizar, deduzir, sintetizar, prever, etc., que, se bem que exijam um substrato corpóreo e o funcionamento do sistema nervoso superior, não deixam de ser operações subjetivas, psíquicas, mesmo que possam ter manifestações objetivas. (SÁNCHEZ, 2007, p.203)

Assim, a partir de um mapeamento da turma e da junção das teorias estudadas, é possível formular propostas que possibilitem um real ganho cognitivo aos sujeitos educandos. Nessa linha de pensamento, Sanchez (2007) nos apresenta que

A atividade teórica em seu conjunto – como ideologia e ciência – considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade (SÁNCHEZ, 2007, p.202)

### **O sujeito EJA: objeto de mudança**

Em *Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeito: as especificidades da Educação de Jovens e Adulto*, observamos que a noção de sujeito é uma composição histórico- social, portanto possui mais de uma conceptualização.

Atualmente, entre as conceptualizações que envolve o termo sujeito, está presente a noção do sujeito EJA, sendo que para esta conceptualização, destacamos duas apresentadas no texto supracitado

Boa parte da produção teórica no campo da Educação de Jovens e Adultos reduz as especificidades dos sujeitos em três aspectos unificadores: a) exclusão do processo de escolarização na infância e na adolescência; b) recorte etário geracional - condição de não criança; c) inserção subordinada no mercado de trabalho – aluno - trabalhador. ( DIAS, 2005, p.50)

[...] Outra forma de se pensar o sujeito social é situá-lo no campo da diversidade e diferença, bem como no contexto das relações sociais de poder. Dessa forma, o sujeito não é visto de forma abstrata, idealizada pelo pesquisador, mas imerso em um contexto sociocultural. (DIAS, 2005, p.52)

Assim, diante de tal construção, e enquanto educadores, podemos dizer que pensar nos processos educativos e de socialização desses sujeitos é pensar em métodos de aproximação entre os sujeitos e a história das sociedades que são, por princípio, sua base construtiva. É pensar em métodos que constituam um diálogo entre sujeitos e as produções científicas e artísticas dos diversos grupos sociais que os precederam ou que lhes são contemporâneos. É pensar na real viabilidade de acesso a esse conhecimento e, sobretudo, na manutenção do hábito antropofágico de alimentação cultural como fator fortificador em um processo de inclusão social. E

é também pensar em métodos para serem inseridos em modelos formais e informais de ensino, com a apropriação de instrumentos e materiais que mediem os saberes estipulados como necessários à formação destes sujeitos para uma construção social, dita como adequada às sociedades contemporâneas.

A junção desta idealização, agregada à conquista da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inicialmente, bastaria para levar o professor a ações cabíveis de realização e certas na concretização de propostas. No entanto, ao se deparar com a diversidade existente em sala de aula, é preciso agregar o fator social e humano de cada grupo, fatores esses que diversificam e individualizam os caminhos da aprendizagem e das formas de entendimento do grupo ao qual o processo esteja sendo ofertado.

Essa proposição, em primeiro plano, leva-os à superação do que lhes é dado de modo desconectado de sua realidade, isto é, uma educação infantilizada e descontextualizada, muitas vezes, ainda existente nas grades curriculares da EJA e firmada por meio de um posicionamento inadequado por partes de professores sem formação específica. E em um segundo plano, conforme foi definido como o *Discurso do Silêncio* por Paulo Freire.<sup>1</sup>

Os conceitos de indivíduos e de ordem social institucionalizados nas escolas em geral não são consistentes, pois surgiram de sistemas de crenças culturais diferentes e geralmente contraditórios. Nas escolas da sociedade ocidental duas síndromes prevalecem e merecem atenção especial. A primeira focaliza a noção liberal de cidadania. Os indivíduos são concebidos como cidadãos e a ordem social, como uma república liberal. Esses conceitos podem variar de acordo com as tradições nacionais de educação. Ao lado deste há um padrão normativo. Aqui os indivíduos são definidos como força de trabalho e a ordem social, como um sistema de restrições objetivas. A natureza parece não só moldar o mundo do trabalho, mas também atingir outras da vida. (PAIVA, 1996, p. 34 em BRANDÃO, 2008, p. 45).

O mutismo é característico de sociedades a que se negam a comunicação e o diálogo e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados” [...] O povo se ajustou a uma estrutura de vida rigidamente autoritária, a qual formou e fortaleceu uma mentalidade antidemocrática. Ele também destaca que o mutismo “não significa ausência de resposta, mas sim uma resposta que carece de criticidade. (LIMA, 1981. p 86).

### **Sala de aula: EJA noturno**

No ano de 2014, foi levantado junto às turmas do 1º ano do EM noturno, do Centro Educacional C2, da cidade de Taguatinga – DF – 70 alunos, via a apresentação oral dos alunos e registros escritos da professora, o perfil das turmas para as quais seria proposto o desenvolvimento de atividades extrassala de aula.

Foi observado que, em um conjunto de turmas composto por três segundos anos e cinco terceiros anos, a faixa etária dos alunos tinha uma ampla variação que se apresentava de 25 a 70 anos, sendo que o número de mulheres compreendia mais da metade. Suas atividades eram, em geral, as denominadas “bate pano” ou braçais, como por exemplo, porteiros, faxineiras, balconistas, pedreiros, costureiras, motoboys e etc., nas quais a remuneração correspondia a uma renda pouco acima de um salário mínimo, o que permitia o pagamento de moradias situadas nas periferias distantes do centro da cidade, local onde fica a escola. O tempo gasto no trajeto casa/trabalho, trabalho/escola e escola/casa variava de 45 minutos a um hora por cada trecho.

Suas realidades, em geral, tinham em comum o acordar, às cinco horas da madrugada, para a organização do dia que se iniciava, implicando em uma entrada no trabalho, às oito horas, com saída às dezoito horas. Na escola, caso a caso, o horário variava, havendo dias em que as aulas iniciavam-se às 19h15 e terminavam às 22h45, sendo frequentes as janelas causadas por falta de contratação de professores, impossibilidade de vaga nas turmas, choque de horário devido à ocorrência de um *mix* de disciplinas do 2º e do 3º ano, ou pelo fato de o aluno estar finalizando o ensino médio, em condição na qual, muitas vezes, cursava uma ou duas disciplinas. Aos finais de semana, eram comuns os bicos (atividades remuneradas extras) e todo o resto que cabe a qualquer pessoa como lavar, passar, limpar, fazer compras e se organizar para mais uma semana de trabalho e escola.

Na escola, a parcela social dos alunos das turmas da EJA noturno é bem distinta das turmas da EJA diurno e vespertino, que são compostos de grupos mais jovens e, em geral, inseridos em um contexto mais estabilizado, no qual existem referências familiares e uma estrutura física, mesmo que precária. As turmas participantes desta proposta, ou seja, as turmas noturnas possuem, em sua grande maioria, um ponto que deve ser observado: trata-se de pessoas que, por diversos motivos, estiveram

fora da escola por anos, sendo comuns os casos em que os alunos pararam de estudar aos 5, 10, 15, 20 anos ou mais. Os motivos sempre envolvem histórias ora trágicas, de aprisionamentos, desestruturação familiar, envolvimento com drogas, ex-moradores de ruas e etc., ora histórias de anulação pessoal em prol de pais, maridos, filhos, religiões, vidas reclusas em fazendas ou sítios distantes dos municípios onde se localizam as escolas e etc.

Em relação às experiências estéticas ligadas às artes, os relatos ocorridos em sala de aula, em geral, apresentavam um alto índice de desconhecimento teórico, prático e vivencial. Quase todos nunca estiveram em museus, galeria ou teatro e, em grande parte, há anos não iam ao cinema ou shows musicais. As justificativas giravam em torno do senso comum de que museus são depósitos de coisas velhas e amontoadas, e de que shows “só dá maconheiros” e etc. Uma frase comum, dita com frequência durante os debates, como um indicativo de que “sou da paz” e com um certo orgulho sugerido nas entrelinhas, era a proposição “- Desculpe professora, mas eu não sou muito chegado a essas coisas”.

O resultado da somatória destas condições, ou seja, a somatória do contexto social, agregado à subjetividade desse grupo, quando inseridos em um modelo de ensino formal, pode ser mais bem compreendido por meio de análises do artigo de NOGUEIRA<sup>2</sup> e NOGUEIRA<sup>3</sup>, com referência à *Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu*, ao por em pratos opostos de uma mesma balança, a herança familiar, na qual ele destaca a herança cultural *versus* desempenho escolar.

O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Em primeiro lugar, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de racionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma

“incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matérias de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar. (NOGUEIRA, NOGUEIRA nº 78, 2002).

Diante deste quadro, surgiram vários questionamentos: qual o tempo dos alunos disponibilizado aos estudos? Quais as condições materiais e físicas para o aprendizado? Qual o valor gasto com material escolar como papel, lápis, tinta, régua etc? Qual o tempo para atividades extrassala de aula? E qual a possibilidade de um fazer artístico?

### **Práxis: mediação para aprendizagem em arte**

A disponibilização do conhecimento, assim como o fomento ao seu domínio e a curiosidade em relação à busca por novos aprendizados, são uns dos principais pilares dos processos cognitivos. Para tanto, o planejamento de ações a serem desenvolvidas em sala de aula necessita estar afinado ao real cotidiano da turma, para que, ao final do semestre, o resultado alcançado esteja o mais próximo possível do desejado.

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 2005, p. 32)

Somando-se todas as questões já expostas, o que se observava era a formação de um quadro desfavorável aos estudos já que, diante das demais pesquisas desenvolvidas e apresentadas nos periódicos, revistas, congressos e etc., fatores como boa alimentação, descanso correto, material didático de bom nível, acesso ao conhecimento e aos espaços culturais, entre outros itens, são fundamentais para que ocorra um bom processo de aprendizado. Como, então, de forma consciente e atuante, minimizar as barreiras existentes e atingir um bom grau de fixação e de prazer em relação aos conteúdos propostos?

A pontuação, dentro do ensino formal, é uma das maneiras de avaliar, valorizar e fortalecer o interesse do aluno no desenvolvimento dos trabalhos. Nas artes, em geral, paralelamente à aplicação de pontuação - questão de grande relevância para

as turmas, umas das melhores maneiras de fixação de conhecimento e de desenvolvimento de uma percepção referente à subjetividade que compõe cada um de nós, são os processos de imersão em experiências reais, ou seja, a geração e as experimentações de vivências estéticas, via a diversidade de meios existentes tais como o cinema, shows musicais, feiras abertas, frequência em galerias e museus, teatro e etc.

É, então, a partir desta premissa, objetivando juntar prazer, aprendizagem e pontuação na disciplina, que se formatou a proposta de mediação e de desenvolvimento do que ficou definido como Relatório Cultural Reflexivo.

Assim, diante das peculiaridades observadas, alguns pontos foram firmados em conformidade com as turmas para produção dos relatórios. Como principal objetivo, o que se pretendia com o desenvolvimento dos Relatórios Culturais Reflexivos era mediar, junto aos sujeitos da EJA, vivências estéticas que, positivas ou negativas, gerassem-lhes sentimentos e emoções que fomentassem um pensar crítico sobre sua atual condição, ações e escolhas. Frente à diversidade da turma, optou-se por não haver um modelo único de relatório a ser seguido, porém alguns pontos foram delimitados para que o relatório fosse avaliado pela professora<sup>4</sup>.

O valor dado ao relatório correspondia a quase 25% da pontuação necessária para a aprovação do sujeito. Essa pontuação foi analisada posteriormente como um dos pontos de destaque para a movimentação dos sujeitos na fase inicial da proposta, ou seja, quando ainda nenhum dos sujeitos havia iniciado suas saídas.

A data de entrega dos relatórios era ampla. Os trabalhos poderiam ser entregues ao longo do semestre. Essa possibilidade deu-se após indagações do tipo “o que de bom ocorre nessa cidade?” Ou afirmativas relacionadas a questões de agenda e dificuldades financeiras, pois praticamente todos os sujeitos acreditavam que as atividades culturais são eventos de alto custo, bem acima de suas possibilidades, o que não corresponde à realidade do Distrito Federal que possui uma agenda cultural mensal diversificada e gratuita.

Diante da apresentação da proposta de desenvolvimento de um relatório e da especificação das regras para a composição dos mesmos, foi observado o incômodo

gerado pela nomenclatura “relatório”. Foi observado que o termo relatório gerava, em boa parte dos sujeitos, uma ligação com os textos, nos quais devem ser apresentados dados e informações práticas, contendo datas, referências bibliográficas e um linguajar formal. Essa linha de produção não correspondia ao desejado, pois a proposta tomava como base a tentativa de descrição do que em artes se define como vivência estética<sup>5</sup>. Neste caso, o que foi pedido implicava em uma análise e um redigir livre por parte do aluno, o qual, ao ser lido, expressa um pensar crítico referente às razões e às escolhas feitas, os fatos ocorridos no trajeto, uma possível contextualização da obra e sua interpretação, a relação do sujeito com o espaço físico visitado e as sensações vividas antes, durante e posteriores à imersão.

Como ação cultural aceita para o desenvolvimento da atividade, foi estabelecido que todo evento, exposição, curso, feiras e etc. que fossem divulgados em agendas da cidade – agendas impressas, jornal televisivo ou impresso, blogs e panfletos estariam dentro do critério de ação cultura desejada para terem suas experiências descritas nos relatórios.

Essa delimitação surgiu a partir da entrega de alguns relatórios, nos quais se apresentavam almoços ou churrascos familiares, organizados para pequenos grupos, compostos de quatro ou cinco pessoas e de encontros religiosos, como por exemplo, missas ou cultos nas quais havia apresentação de grupos - corais ou cantores instrumentalizados.

A partir desta nova definição, dois pontos de atrito, mais uma vez, destacaram-se como barreiras para o desenvolvimento dos relatórios por parte dos sujeitos: a falta do hábito de frequência a atividades culturais e a falta de tempo disponível para tais atividades.

Entre as justificativas mais apresentadas pelos sujeitos para a impossibilidade do desenvolvimento dos relatórios, que geravam, assim, pedidos frequentes de novas propostas de trabalho que pudessem substituir a produção dos mesmos, como por exemplo, pesquisas ou tarefas de casa, eram as declarações referentes à real necessidade desta proposta, já que para muitos, estava implícito em seus discursos e literalmente expostos por alguns, o conceito enraizado de que eventos culturais

“não resolvem a vida de ninguém” e que são ou “pura perda de tempo” ou “coisa de quem não trabalha”. Também houve grande manifestação por parte dos alunos, referente à dificuldade de tempo livre para tal atividade e de tempo para a impressão da foto e escrita dos relatos. Foi justificado por um bom número de alunos que essa proposta não era cabível de desenvolvimento já que “a vida é muito corrida”, e o “tempo pouco para tantos afazeres”.

A aceitação do conceito do que é ou não adequado aos sujeitos em questão, conforme apresentado por Lima (1988)<sup>6</sup> ao citar FREIRE em *Comunicação e Cultura*, que discute que o conceito de ação cultural é histórico. Na aceitação de uma proposta de reprodução de um discurso gerado em uma classe dominante e ofertado a classes economicamente dominadas como o melhor padrão ou modelo a ser vivido, não cabe o desenvolvimento de ações que alterem ou gerem rachaduras no paredão ideológico que delimita os espaços determinados a cada grupo. Assim, o ato de transitar - frequentar espaços elitizados é visto frequentemente como uma proposta não cabível de realização por parte dos dominados, ou transformado por ambos os sujeitos - dominados e dominantes, como ato caridoso de aceitação dos grupos dominantes.

### **Análise sobre o processo**

*Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.*

Com a finalização do ano letivo de 2014 e, conseqüentemente, o fechamento desse ensaio, observou-se que para se propor uma experiência estética em turmas com perfil tão característico como as turmas da EJA noturno, é necessário despir-se de algumas lógicas e linhas de pensamento que, não raramente, trazemos da formação dos cursos de licenciaturas ou da prática de outras escolas.

Nesta linha de pensamento, é comum que os futuros ou recentes docentes acreditem que encontrarão na prática de sala de aula, alunos idealizados - alunos interessados e participativos.

Partindo desta observação e da somatória dos perfis dos sujeitos existentes em sala de aula da EJA noturno, a práxis, aqui apresentada, indica um desafio real

materializado no enfrentamento dos diversos pontos negativos existentes no contexto em questão, como por exemplo, o tempo disponível pelos alunos para estudos, dificuldade de locomoção – o que afetava diretamente a frequência e permanência na escola, o cansaço físico e a ausência de material didático, entre outros pontos.

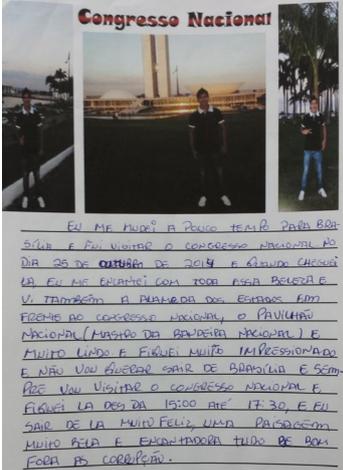
No entanto, o ato de revisão constante das ações propostas e a valorização do diálogo entre professora e sujeitos, constituíram-se como a base e o trilhar para a obtenção de um resultado favorável relativo à proposta. Mais de 90% dos relatórios apresentaram uma resposta muito positiva ao trabalho desenvolvido. Alguns sujeitos produziram, ao logo do semestre, três relatórios<sup>7</sup>, havendo o caso de quatro sujeitos (três homens de meia idade e uma senhora de sessenta e cinco anos) que produziram até cinco relatórios<sup>8</sup>.

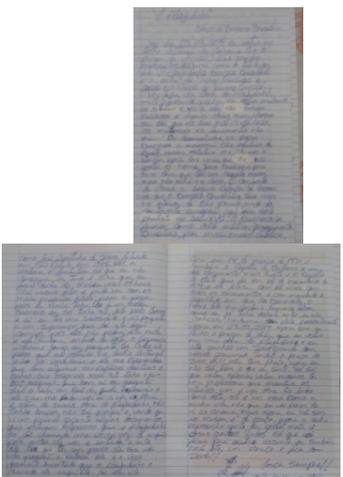
As análises finais demonstraram que houve, por parte dos sujeitos, um bom nível de aprendizagem teórica sobre o universo dos museus, o conteúdo curricular e uma ampliação e nova visão em relação ao ato de frequência de espaços e atividades culturais. Também foi observado, via debate, uma melhor desenvoltura relacionada à capacidade de contextualização das artes e, conseqüentemente, da noção de cultura como representação de grupos ou de sociedades.

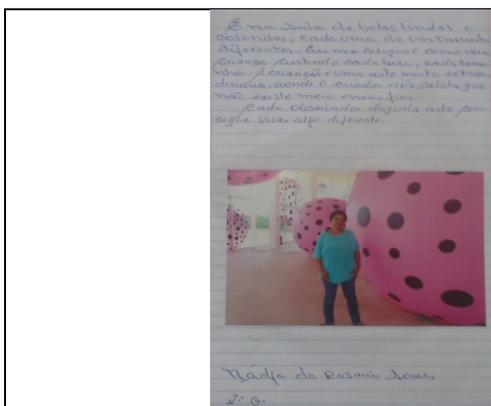
Em relação ao processo de inserção social e de uma melhor capacitação e conscientização por parte do sujeito mediado, referente a sua realidade e às condições de dominação e limitação social às quais ele se encontra subordinado, foi observada a ocorrência de melhor capacidade para questionamentos e um melhor senso crítico sobre suas ações, sua realidade e seu poder de alterar tais questões. Assim, a proposta foi avaliada como positiva e satisfatória, ficando em aberto a possibilidade de novas versões, pois que se trata de uma proposta customizada às turmas em questão, sendo esse um dos pontos analisados como fator positivo e indicativo do resultado alcançado.

**Relatórios e depoimentos**

 <p>Meu passeio no CCBB</p> <p>Desta vez chamei a família inteira para ir [...] Fiquei impressionada de ver a quantidade de pessoas que lá se encontravão.</p>	<p>Exposição de Yayoi Kusama, Obsessão Infinita. CCBB-DF. 2014.</p> <p>“Desta vez chamei a família inteira para ir [...] Fiquei impressionada de ver a quantidade de pessoas que lá se encontravão.”</p>
---	--

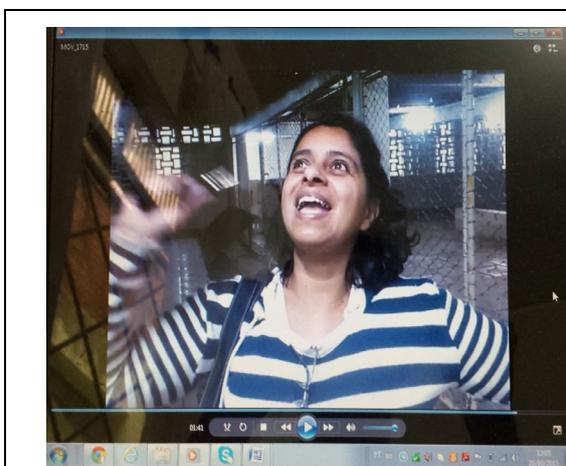
 <p>Congresso Nacional</p> <p>EU ME HURT A PRAIA TRAZ PRAIA BOA SILVA E FUI VISITAR O CONGRESSO NACIONAL NO DIA 28 DE OUTUBRO DE 2014 E FIQUEI MUITO FELIZ LA EU ME ENCANTEI COM TODA A BELEZA E VI TAMBÉM A MARCA DO ESTADO FORA FRENTE DO CONGRESSO NACIONAL O PAVILHÃO NACIONAL (MARCO DA BANDEIRA NACIONAL) E MUITO LINDO E FIQUEI MUITO IMPRESSIONADO E NÃO VOU QUERER SAIR DE BRASÍLIA E SEMPRE VOU VISITAR O CONGRESSO NACIONAL E FIQUEI LA DES DA 15:00 ATÉ AS 17:50 E EU SAIR DE LA MUITO FELIZ UMA PAISAGEM MUITO BELA E ENCANTADORA TUDO DE BOM FORA AS CORRUPÇÃO.</p>	<p>Visitação ao Congresso Nacional</p> <p>“Foi muito lindo, e fiquei muito impressionado. Não vou querer sair de Brasília, e sempre vou visitar o Congresso Nacional. Fiquei lá dès da 15:00 até as 17:50 e eu sai de lá muito feliz. Uma paisagem muito bela e encnatadora, tudo de bom, fora a corrupção.”</p>
---	--

	<p>Exposição Berço do Barroco Brasileiro e seu apogeu com O Aleijadinho. CAIXA, DF. 2014</p> <p>“Agora sim, eu tenho o prazer de falar que eu estive em uma obra de aleijadinho e que ate ganhei um livro grande com varias gravuras lindas o preço do livro , ah!! Não tem preço agora eu não sei falar o que eu sinto, só sei que valeu apenas, valeu mesmos ter uma professora que ensintiva os alunos , vim e ver obra tão lindas, isso é um novo rumo a minha vida, não que eu vou parar de ir ao cinema , mas agora eu irei sim ao museu, é de graça”</p>
---	---



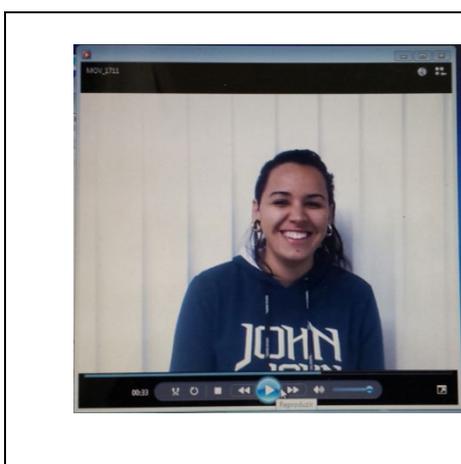
### Exposição de Yayoi Kusama, Obsessão Infinita. CCBB-DF, 2014.

“E na sala de bolas lindas e coloridas, cada uma de um tamanho diferente. Eu me coloquei como uma criança curtindo cada bola, cada tamanho. A criação é uma arte muito extraordinária, aonde o criador nós relata que não existe meio e nem fim. Cada observador daquela arte conceque viver algo diferente.”



### Entrevista sobre visitação a exposições

“Ah,,, Foi maravilhoso. Uma experiência sem igual. Minha mãe ficou muito emocionada, por que eu levei minha mãe, levei minha filha. Eu fui na CAIXA, e também a do Aleijadinho. Minha mãe ficou muito emocionada. Também fui no CCBB. Fiquei apaixonada pelas coisa que eu vi da Yayoi Kusama [...] Apaixonada pelas bolas. E fui também no museu de Belas Artes do Rio. Esse foi inesquecível. Por que as pinturas que tinham lá, as obras de artes, eram assim imensas, pegavam uma parede toda. [...] Muito obrigada pelo aprendizado. Obrigada.”



### Visitações a museus

“Eu achei importante o fato da professora ter ajudado, ter contribuído para a gente ir conhecer mais a cultura brasileira, e os museus [...] E a professora, com a ajuda da própria escola, nos ajudou a ter mais conhecimento. [...] Se a professora poder dar mais vezes passeios assim, seria interessante e ótimo. [...] Trouxe muito mais conhecimento, pelo menos para mim, do que em sala de aula, foi uma coisa mais dinâmica, não forçou ninguém a fazer, e é isso aí.”

	<p>Entrevista sobre a exposição de Hércules Barsotti</p> <p>“Gostei muito do trabalho. É um trabalho muito bom. É um trabalho que ensina nós a lidar com cegos, pessoas com problema visual. E nos ajuda muito a compreender todas essas pessoas, e essas deficiências. Queria agradecer muita a professora [...] que nos levou para o museu.”</p>
---	--

## Notas

<sup>1</sup> Pedagogo e filósofo brasileiro

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>3</sup> Professora adjunta da FAE/UFMG

<sup>4</sup> Modelo do relatório: 1º- Conter uma self do aluno e do ambiente. 2º- Inserção da foto no suporte desenvolvido. 3º - Suporte livre. 4º - Relato na primeira pessoa - apresentação das sensações e análises. 5º - Relatório individual. 6º - Visitações desenvolvidas no semestre. 7º - Visitas dentro ou fora de Brasília. 8º - Redação mínimo 20 linhas. 9º - Sem limite de quantidade de relatórios. 10º - Pontuação de 0,0 a 2,0 pontos somados a média final.

<sup>5</sup> A vivência estética é o processo pelo qual se tem contato direto com uma obra. É o processo de apreciação e percepção da obra de arte ou de qualquer outro produto visual, sonoro, ou tátil, que agindo como instrumento mediador, gere no observador sentimentos, emoções, questionamentos, prazeres ou angústias ao tocá-lo, experimentá-lo ou simplesmente apreciá-lo. (SOUZA. 2013, p.15).

<sup>6</sup> Pós – doutorado (1988) em Comunicação pela Universidade de Illinois, professor aposentado da UnB.

<sup>7</sup> O uso do relatório foi autorizado pelos educandos.

<sup>8</sup> Em destaque, ao lado dos relatórios, foi mantida a escrita original desenvolvida pelos educandos como forma de conservar a originalidade da produção e do pensar dos autores.

## Referências

BARBOSA, A.M. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRANDÃO, C. R. *A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora*. Formação de Educadores de jovens e adultos / organizado por Maria Margarida Machado. – Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

DIAS, F. V. et. al. *Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos*. In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 49-82.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Lei de Diretrizes e Bases \_ LDB, da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996

LIMA, V. A. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1981.

NOGUEIRA, C. M. NOGUEIRA, M. A. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº78, Abril/2002.

SANCHEZ. Vásquez, Adolfo. *Filosofia da práxis – 1ª ed.* – Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SOUZA, H. *Apostilas de Artes para turmas do EJA – C2*. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeito: as especificidades da Educação de Jovens e Adulto. Brasília: Impressos Boa Sorte. 2014.

**Helga Valéria de Lima Souza**

Doutoranda em Educação e Tecnologias pela FE/UnB. Mestre em Educação e Tecnologias pela FE/UnB. Licenciada em Artes Visuais pela FAV;UFG. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

