UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
PROFARTES

Tatiane Conceição da Silva Romeu

MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ARTE NA EJA: UM ENCONTRO NO MUSEU NACIONAL DA REPÚBLICA

Brasília
2025

Tatiane Conceição da Silva Romeu

MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ARTE NA EJA: UM ENCONTRO NO MUSEU NACIONAL DA REPÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção de título de Mestre em Artes. Área de concentração Ensino de Artes – na linha de pesquisa abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.
Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Brasília
2025

RR763mm

Romeu, Tatiane Conceição da Silva
MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ARTE NA EJA: UM ENCONTRO NO MUSEU NACIONAL DA REPÚBLICA / Tatiane Conceição da Silva Romeu; orientador Paulo Sérgio de Andrade Bareicha. -- Brasília, 2025.
154 p.

Dissertação(Mestrado em Artes) -- Universidade de Brasília, 2025.

1. Arte-Educação. 2. Museu. 3. EJA. 4. Mediação. 5. Caderno de Artistas. I. Bareicha, Paulo Sérgio de Andrade , orient. II. Título.

Tatiane Conceição da Silva Romeu

MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ARTE NA EJA: UM ENCONTRO NO MUSEU NACIONAL DA REPÚBLICA

Este trabalho de conclusão de mestrado foi julgado adequado para obtenção do Título de "Mestre em Artes" e aprovado em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, ProfArtes área Ensino de Artes/(Artes Visuais) – da Universidade de Brasília.

Brasília,

Banca Examinadora:

_____
Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília

_____
Prof.ª Drª. Leísa Sasso

_____
Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves

_____
Prof.ª Drª. Maria do Carmo Couto da Silva

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Dedicatória

Dedico este trabalho à Tatiane de outrora, que, entre tantos desafios, acreditou e segue acreditando em sonhos possíveis e impossíveis. Que esta jornada seja uma lembrança de que cada passo, foi essencial para chegar até aqui. E que ela nunca se esqueça que seguir sonhando é um ato corajoso e de resistência.

RESUMO

A presente pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2024, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes (ProfArtes) da Universidade de Brasília (UnB), tem como objetivo geral investigar o papel da mediação e da experiência artística na implicação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aulas de arte. Especificamente, busca discutir a experiência de visitas ao Museu Nacional da República na formação em arte desses estudantes e investigar o conceito de mediação nas aulas de arte. O percurso metodológico partiu das minhas experiências como mediadora em exposições de arte e como professora mediadora, integrando o ensino em sala de aula às ações educativas promovidas por projetos em museus.

A pesquisa foi realizada com 20 estudantes da EJA da Rede Pública do Distrito Federal, com idades entre 15 e 80 anos, matriculados no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS). As observações ocorreram tanto na sala de aula quanto nas visitas às exposições de arte realizadas no Museu Nacional da República, em Brasília. A relevância da pesquisa reside na escassez de estudos sobre o tema e na necessidade de aproximar estudantes da EJA de obras de arte em exposições, contribuindo para a construção de saberes.

Além da análise das visitas ao museu e das experiências dos estudantes, a pesquisa propôs uma atividade didática intitulada "Caderno de Artista", realizada no contexto das aulas de arte. Essa proposta possibilitou aos estudantes criar seus próprios cadernos como prática de expressão e reflexão, abrangendo desde o processo em sala de aula até o percurso entre a escola e o museu. A atividade visou ampliar a compreensão do conceito de arte, articulando experiências individuais e coletivas à alfabetização visual e aos múltiplos letramentos. Também buscou aproximar os estudantes das visualidades cotidianas e das obras visitadas no museu, além de promover a compreensão de Brasília como Patrimônio Cultural da Humanidade.

A pesquisa adotou uma metodologia de caráter qualitativo, com base na pesquisa-ação. A fundamentação teórica abrange autores como Paulo Freire (1992, 2023) e Catelli Jr. (2024) sobre EJA; Ana Mae Barbosa (1998, 2009), Buoro (2002), Ferraz e Fusari (2010) sobre ensino de arte; Fernando Hernández (2000) sobre Cultura Visual; Maziero (2019) sobre arte na EJA; Cristina Carvalho (2016), Adriana Aparecida Ganzer (2006), Maria Isabel Leite (2006), Marandino (2008) e Mirian Celeste Martins (1997, 2007, 2017, 2018) sobre educação museal; John Dewey (2010, 2023) sobre experiência estética e educacional; Vigotsky (1998, 1999) e Toassa sobre vivência em artes; Saviani (2013) e documentos normativos da SEEDF; além de Bourdieu e Darbel (2018) sobre visitas a exposições. A metodologia foi orientada por Marconi e Lakatos (2022), e o conceito de "Caderno de Artista" por Silveira (2008).

Os resultados apresentam contribuições para a intersecção entre experiências e vivências, evidenciando a mediação como um caminho para aproximar estudantes da EJA do ensino de arte.

Palavras-Chave: Arte-Educação. Museu. EJA. Mediação. Caderno de Artistas.

ABSTRACT

This research, conducted in the first semester of 2024 within the scope of the Postgraduate Program in Arts (ProfArtes) at the University of Brasília (UnB), aims to investigate the role of mediation and artistic experience in engaging Youth and Adult Education (EJA) students in art classes. Specifically, it seeks to discuss the experience of visits to the National Museum of the Republic in the context of these students' art education and to explore the concept of mediation in art classes. The methodological approach is rooted in my experiences as a mediator in art exhibitions and as a teacher-mediator, integrating classroom teaching with educational actions promoted by museum projects.

The research was carried out with 20 EJA students from the Public School System of the Federal District, aged between 15 and 60, enrolled at the Center for Youth and Adult Education of Asa Sul (CESAS). Observations took place both in the classroom and during visits to art exhibitions held at the National Museum of the Republic in Brasília. The significance of this study lies in the scarcity of research on this topic and the need to connect EJA students with artworks in exhibitions, contributing to the construction of knowledge.

In addition to analyzing the museum visits and the students' experiences, the research proposed a didactic activity titled "Artist's Notebook," implemented in the context of art classes. This activity allowed students to create their own notebooks as a practice of expression and reflection, encompassing the process from the classroom to the journey between the school and the museum. The activity aimed to broaden the understanding of the concept of art, connecting individual and collective experiences to visual literacy and multiple literacies. It also sought to link students to everyday visualities and the artworks visited in the museum, while fostering an understanding of Brasília as a UNESCO World Heritage Site.

The research adopted a qualitative methodology based on action research. The theoretical framework includes authors such as Paulo Freire (1992, 2023) and Catelli Jr. (2024) on EJA; Ana Mae Barbosa (1998, 2009), Buoro (2002), Ferraz and Fusari (2010) on art education; Fernando Hernández (2000) on Visual Culture; Maziero (2019) on art in EJA; Cristina Carvalho (2016), Adriana Aparecida Ganzer (2006), Maria Isabel Leite (2006), Marandino (2008), and Mirian Celeste Martins (1997, 2007, 2017, 2018) on museum education; John Dewey (2010, 2023) on aesthetic and educational experience; Vygotsky (1998, 1999) and Toassa on experience in the arts; Saviani (2013) and regulatory documents from SEEDF; as well as Bourdieu and Darbel (2018) on visits to exhibitions. The methodology was guided by Marconi and Lakatos (2022), and the concept of the "Artist's Notebook" by Silveira (2008).

The results present contributions to the intersection of experiences and practices, highlighting mediation as a pathway to bring EJA students closer to art education.

Keywords: Art Education. Museum. EJA. Mediation. Artist's Notebook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho elaborado pela autora. Museu Nacional da República com a Catedral e o Congresso Nacional ao fundo 15
Figura 2 – Print do mapa do Google Maps. Manipulação de cor da autora 19
Figura 3 - Figura 4 – Fotografia da mesa de trabalho da autora 20
Figura 4 – Fotografia de um homem caminhando pelo corredor do Museu Nacional da República 26
Figura 5 – Fotografia que apresenta seis imagens em polaroid sobre uma carteira estudantil 27
Figura 6 – Fotografia de um estudante do colégio CESAS. Manipulação de cor da autora 33
Figura 7 - Fotografia de atividade realizada em aula, onde os estudantes escreveram em cartazes seus desejos e palavras discriminatórias que ouviram ao longo da vida estudantil 36
Figura 8 – Fotografia tirada no Espaço Cultural Marcantonio Vilaça, em Brasília. Manipulação de cor da autora 39
Figura 9 - Fotografia de estudantes no Museu Nacional da República em 2024 40
Figura 10 - Fotografia do Museu Nacional da República 42
Figura 11 - Fotografia tirada de dentro do Museu Nacional da República, mostrando apenas o exterior do museu através da porta de vidro 43
Figura 12 - Fotografia, também tirada de dentro do Museu Nacional da República, capturando um homem chegando até a entrada central do museu 43
Figura 13 – Fotografia de uma barreira de limitação 45
Figura 14 – Fotografia de estudantes em visita ao Museu Nacional da República 50
Figura 15 – Fotografia da lateral do Museu Nacional da República 50
Figura 16 – Fotografia de um cone. Manipulação de cor da autora 52
Figura 17 – Fotografia do Museu Nacional da República 56
Figura 18 – Fotografia de estudantes em visita ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 58
Figura 19 - Fotografia de estudantes em visita ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 59
Figura 20 – Fotografia das mãos da autora e de uma estudante 61

Figura 21 - Fotografia tirada no Espaço Cultural Marcantonio Vilaça, em Brasília. Manipulação de cor da autora. 71
Figura 22 - Fotografias de estudantes do CESAS 75
Figura 23 – Fotografia de estudantes do CESAS. Manipulação de cor da autora 77
Figura 24 – Fotografia de estudante riscando o chão do CESAS 81
Figura 25 – Estudante em visita ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 83
Figura 26 – Fotografia de estudantes do CESAS realizando narrativas. Manipulação de cor da autora 85
Figura 27 – Fotografia da autora da pesquisa realizando entrevista com um estudante participante da pesquisa. Manipulação de cor da autora 87
Figura 28 - Fotografias do diário de bordo da autora. Manipulação de cor da autora 88
Figura 29 – Destaque de frase retirada do diário de bordo da autora 89
Figura 30 – Fotografia de estudante do CESAS. Manipulação de cor da autora 90
Figura 31 – Esquema realizado pela autora mostrando os caminhos seguidos para a elaboração da pesquisa 91
Figura 32 – Fotografia de estudante do CESAS. Manipulação de cor da autora 92
Figura 33 – Fotografia de estudantes do CESAS indo ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 94
Figura 34 – Fotografia de estudantes do CESAS chegando ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 94
Figura 35 – Fotografia de estudantes do CESAS subindo a rampa do Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 95
Figura 36 – Fotografia de estudante do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 95
Figura 37 – Fotografia de estudante do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 96
Figura 38 – Fotografia de estudante do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 99
Figura 39 – Fotografia de estudantes do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 103
Figura 40 – Fotografia de estudantes do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 104.

Figura 41 – Fotografia de estudante do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 105
Figura 42 – Fotografia de estudantes do CESAS voltando para a escola após vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora 106
Figura 43 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. Manipulação de cor da autora 107
Figura 44 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. Manipulação de cor da autora 109
Figura 45 – Fotografia de estudantes do CESAS realizando atividade de pintura: Conhecendo materiais artísticos. Manipulação de cor da autora 110
Figura 46 – Fotografia de estudante do CESAS realizando atividade de pintura: Conhecendo materiais artísticos. Manipulação de cor da autora. Figura 48 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante J. Manipulação de cor da autora 111
Figura 47 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante J. Manipulação de cor da autora 111
Figura 48 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante J. Manipulação de cor da autora 112
Figura 49 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante C. H. 112
Figura 50 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante C. H. 113
Figura 51 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante P. 113
Figura 52 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. Manipulação de cor da autora 114
Figura 53 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. 114
Figura 54 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante F. 115
Figura 55 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora 115
Figura 56 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora 116
Figura 57 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora 116
Figura 58 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora 117
Figura 59 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora 117

Figura 60 – Fotografia de estudante do CESAS realizando atividade na biblioteca do colégio CESAS. Manipulação de cor da autora 120
Figura 61 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante H. 127
Figura 62 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante J. 128
Figura 63 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante Y. 128
Figura 64 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante I. 129
Figura 65– Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante J. 129
Figura 66– Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante T. 130
Figura 67 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante I. 130
Figura 68 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante I. C. 131
Figura 69 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante T. 131
Figura 70 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. G. 132
Figura 71 – Fotografia de estudante do CESAS realizando a capa do seu caderno de artista. Manipulação de cor da autora 133
Figura 72 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. 133
Figura 73 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J.C. 134
Figura 74 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante I. C. 134
Figura 75 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante H. 135
Figura 76 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante Y. 135
Figura 77 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. F. 136

SUMÁRIO

1. ESBOÇO INTRODUTÓRIO 15

2. PRIMEIROS CONTORNOS: CONSTRUINDO UM PERCURSO.....26

2.1 Primeiro contato com estudantes da EJA.....27

2.2 Ensino de arte para estudantes da EJA: um ambiente complexo.....33

3. A ESTRADA ATÉ O MUSEU É FORMADA POR EXPERIÊNCIAS

3.1 Experiências e vivências em exposições de arte: confluências entre Dewey e Vigotsky.....40

4. MEDIAÇÃO: ENTRE CONCEITOS, INDAGAÇÕES E PRÁTICAS.....61

4.1 Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento: o professor mediador.....63

4.2 Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Crítica.....65

4.3 Mediação Cultural: conceitos e aproximações 68

5. RETRATO DOS ESTUDANTES DO CESAS NA PESQUISA.....75

6. ENTRE CAMINHOS OU A ESCRITA DA METODOLOGIA 81

6.1 Ferramentas de Coleta de Dados.....83

7. DESENVOLVENDO A ANÁLISE DOS DADOS OU O QUE ENCONTREI.....89

7.1 Primeiros traços: Narrativas.....92

7.2 Narrativas entrelaçadas: a mediação como ponte na experiência dos estudantes..97

7.3 Tramas de vozes: entrelaçando histórias em entrevistas despadronizadas.....99

7.4 Tecendo discussões e significados.....101

8. PROPOSTA DIDÁTICA: CADERNO DE ARTISTA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO 107

8.1 Descrição das Atividades.....109

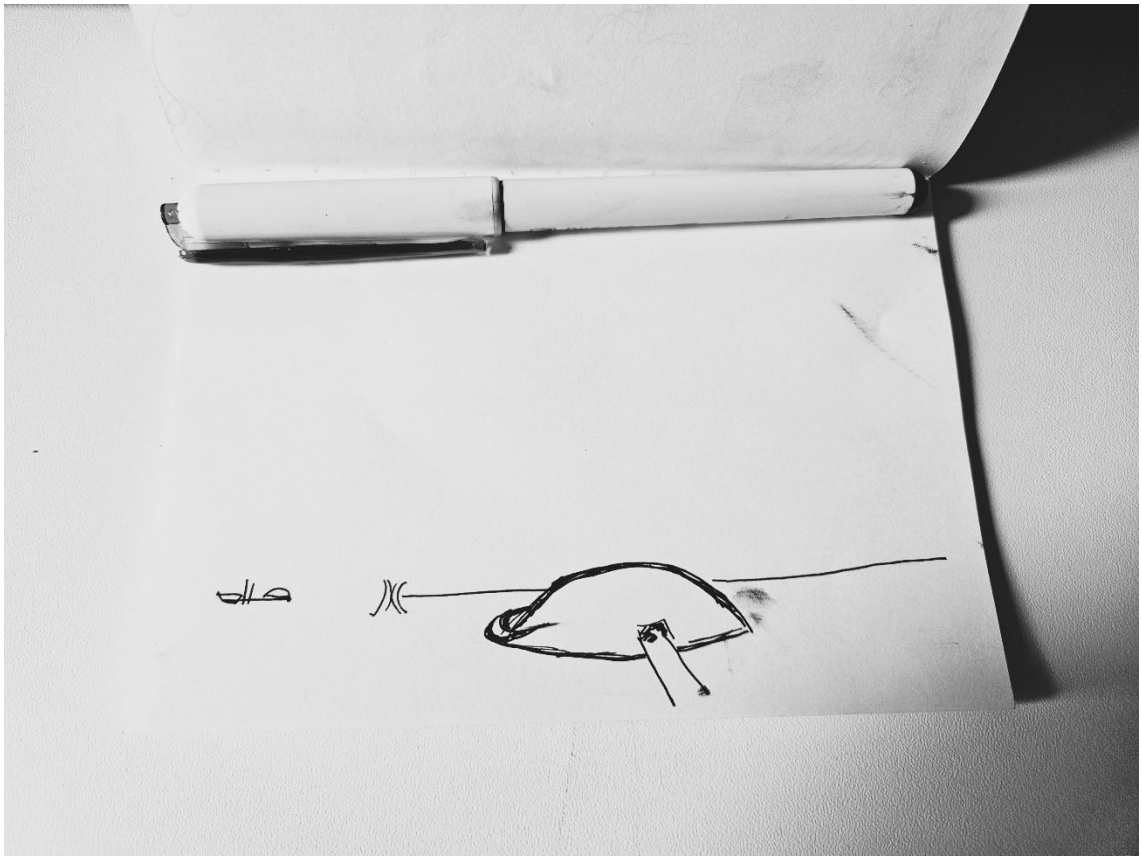
8.2 Procedimentos: Produção de Cadernos de Artistas.....120

9. CONCLUSÃO OU LINHAS QUE SE COMPLETAM, MAS NÃO SE ENCERRAM.....137

REFERÊNCIAS.....142
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....**147**
APÊNDICE B – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.....**149**
APÊNDICE C – Roteiro de observação.....**150**
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista não padronizada focalizada.....151
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 Anos.....152

1. Esboço introdutório

Figura 1 – Desenho elaborado pela autora. Museu Nacional da República com a Catedral e o Congresso Nacional ao fundo.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Mediação

Mediadora Cultural

Professora Mediadora

Esta dissertação apresenta o enlace entre minhas experiências e vivências como mediadora cultural, professora mediadora e pesquisadora. Busco compreender os conceitos de mediação e experiência artística na formação em artes dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal, ampliando suas possibilidades de engajamento durante as aulas e nas exposições realizadas no Museu Nacional da República. Com base nas minhas práticas como mediadora cultural em centros culturais e professora mediadora na rede pública do Distrito Federal, proponho um caminho para ressignificar o ensino de arte, com ênfase nos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), matriculados no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS).

O conceito de "mediação" entrou em minha vida ainda na graduação em arte, por meio da mediação cultural, movida pelo desejo de estabelecer contato direto com produções artísticas expostas em museus e centros culturais da Capital Federal. Posteriormente, esse conceito foi aprofundado durante minha atuação como mediadora cultural em exposições realizadas no Espaço ECCO (2006, 2007), no Museu Nacional da República (2009, 2010) e no Projeto Gente Arteira da Caixa Cultural (2010, 2011). E desde 2011, a mediação tornou-se central em minha prática como professora mediadora, levando estudantes a experienciar a arte como parte da vivência escolar, mediando saberes com o cotidiano dos educandos.

Dentro das minhas experiências como professora mediadora, ao trabalhar com estudantes da EJA, percebi as barreiras que enfrentam para se reconhecerem como sujeitos com direito à educação e para se integrarem aos espaços culturais de Brasília. Essas barreiras são variadas, como dificuldade de acesso ao ensino próximo as suas residências, cansaço para estudar após o trabalho, gravidez na adolescência, desinteresse, dificuldade de concentração, dificuldade de acesso à espaços expositivos. Catelli Jr. (2024) afirma que o público da EJA é majoritariamente formado por estudantes cuja trajetória de vida inclui a negação de diversos direitos, inclusive o de usufruir de bens culturais. Essa negação reverbera ao longo de toda a sua jornada estudantil e se estende por toda a vida, tornando imperativo que governos, escolas e educadores repensem práticas excludentes ainda presentes na sociedade e até mesmo dentro das instituições de ensino.

Essas trajetórias, permeadas por histórias de desigualdade e resistência, fizeram-me perceber a urgência de estudos que coloquem esses educandos no centro dos debates sobre o ensino de arte, seja em sala de aula ou em museus. Ao buscar literatura, observei que poucas pesquisas abordam a intersecção entre a EJA, o ensino de arte e visitas a

exposições, o que reforça a importância de promover um encontro entre esses estudantes, o ensino de arte e os espaços culturais de Brasília. Nesse contexto, a mediação do ensino de arte emerge como uma ferramenta essencial para conectar a escola e os espaços culturais. Na sala de aula, a mediação permite ampliar os repertórios artísticos dos estudantes, incentivando uma compreensão crítica e sensível sobre a arte. Nas exposições, ela potencializa a interação entre os alunos e as obras, promovendo reflexões que vão além da estética, alcançando questões culturais, históricas e sociais.

Este trabalho é, portanto, uma tentativa de expandir as fronteiras da escola e o entendimento sobre experiência artística e mediação, possibilitando que os alunos da EJA ressignifiquem suas histórias e ocupem esses espaços de cultura e memória, tornando-se autônomos na escolha do tipo de espaço cultural a visitar ou do tipo de arte a apreciar, além de criarem o hábito de usufruir dos bens culturais disponíveis na Capital Federal.

É importante observar que a EJA foi formalmente reconhecida como modalidade da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. A EJA tem como objetivo oferecer a jovens e adultos a oportunidade de concluírem sua educação formal, considerando que muitos deles não puderam completar seus estudos na idade considerada regular. No entanto, embora a LDB tenha assegurado o direito à educação para esses estudantes, isso não garantiu o acesso e a permanência deles na escola. Conforme observado por Catelli Jr. (2024), permanecer na escola ainda é um desafio maior do que o próprio retorno aos estudos. Além disso, o documento não apresenta de forma clara a possibilidade de acesso a bens culturais por parte desse público.

Talvez o que explique o recorrente abandono da escola por parte dos estudantes da EJA, seja a carência de materiais didáticos adequados para a EJA, e, como observado por mim no cotidiano escolar, frequentemente, os conteúdos do ensino regular são resumidos ou até infantilizados para esse público. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, foi estruturada prioritariamente para o ensino regular e não contempla de forma específica as necessidades da EJA. Com isso, cabe ao professor realizar adaptações para atender às particularidades dos estudantes da EJA, ajustando os conteúdos e metodologias às suas trajetórias e necessidades formativas.

Assim, aos leitores que se aventuram por estas páginas, esclareço: esta pesquisa foi realizada com 20 estudantes da EJA, com idades variadas entre 15 e 80 anos, matriculados no segundo seguimento do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS) e conduzida no Museu Nacional da República e nas aulas de arte realizadas na escola. Como estratégia de aproximação com os estudantes e com as visitas realizadas

no Museu Nacional da República, foi realizada a proposta pedagógica de produção de Cadernos de Artistas, buscando promover um espaço para a reflexão e a criação artística ao longo do processo.

Durante esse percurso, enfrentei dúvidas e inseguranças, que me levaram a questionar e revisar minhas certezas enquanto professora mediadora de arte, ajustando planejamentos e minha didática em sala de aula. Em outros momentos, senti indignação ao presenciar, de forma tão evidente, a negação dos direitos desses estudantes. Diversas vezes, vi nos encontros com esses educandos as realidades descritas nos livros: direitos negligenciados, evasão escolar, defasagem curricular, adolescentes mães precoces, criminalidade, escassez de professores e falta de material adequado.

Nesse processo, as palavras de Paulo Freire (2023, p. 25) ressoaram em minhas práticas de sala de aula, ao afirmar que:

> É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2023, p. 25).

Aprendi, junto aos estudantes, a ser uma professora mediadora de arte que aprende e reconstrói saberes ao lado e com eles.

A escolha do Museu Nacional da República como cenário para esta pesquisa justifica-se por sua relevância cultural, histórica e educativa. Localizado na região central da Capital Federal, próximo à Rodoviária do Plano Piloto, o museu oferece fácil acesso tanto para moradores do Distrito Federal quanto para os residentes das regiões do entorno. As cidades do entorno pertencem aos estados de Goiás e Minas Gerais e compreendem a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF), composta por mais de 30 municípios. Muitos estudantes, principalmente do estado de Goiás, deslocam-se diariamente até o Distrito Federal para estudar ou trabalhar.

O museu se destaca por abrigar exposições de arte contemporânea, o que amplia as possibilidades de contato dos estudantes com diferentes formas de expressão. Segundo Seilert (Seilert, 2024 apud Sasso, 2024), ex-diretora do museu, o acervo, que hoje reúne mais de 1.422 obras, inclui produções do século XX e contemporâneas, graças a doações

e colaborações com instituições culturais. Esse contexto permite aos estudantes uma interação enriquecedora especialmente com a arquitetura projetada por Oscar Niemeyer, proporcionando-lhes uma experiência cultural integral.

Figura 2 – Print do mapa do Google Maps. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Google Maps (2024).

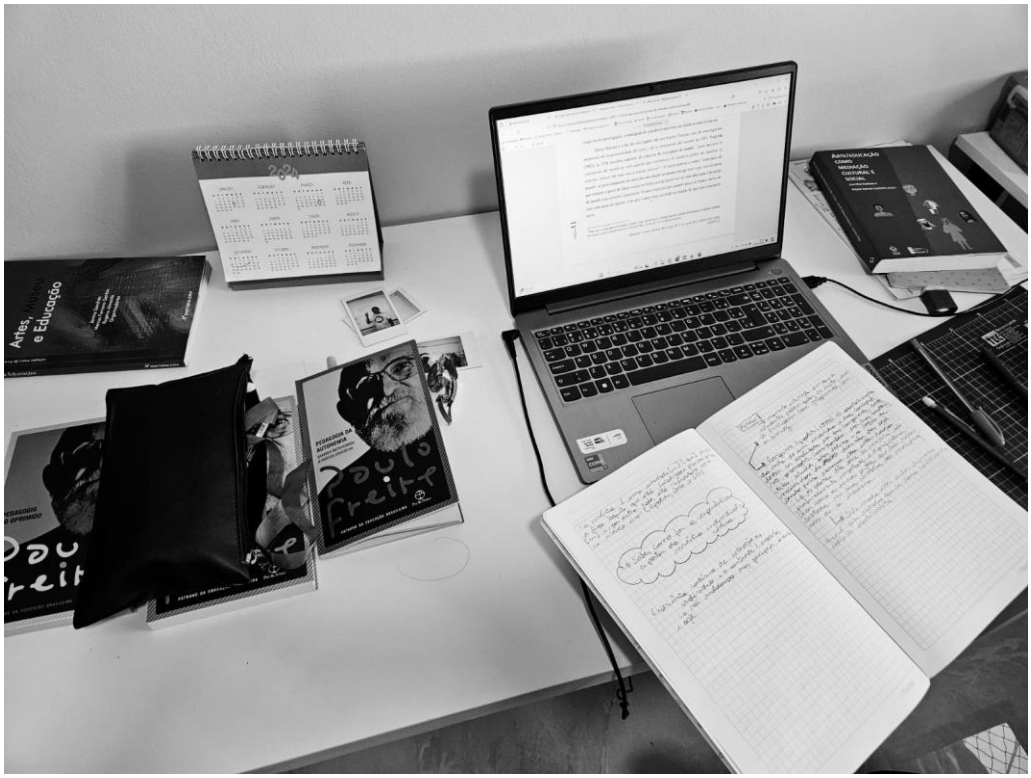
Escolher o Museu Nacional da República para esta pesquisa também se alinha à proposta pedagógica da EJA, que pretende promover a aproximação dos estudantes com o universo cultural local, incentivando o sentimento de pertencimento. O museu desenvolve um programa educativo que integra arte e a cidade de Brasília, abordando a arquitetura e a história da capital como parte da vivência cotidiana dos estudantes. Segundo Leísa Sasso (2024), o programa propõe uma vivência inclusiva e dialógica, valorizando as narrativas pessoais dos visitantes em interação com a arte. Ainda segundo Sasso (2024), essa escolha de desenvolvimento do Programa Educativo do Museu Nacional da República:

> Trata-se de uma mudança paradigmática inclusiva, no qual o olhar e a vivência das pessoas passam a também compor o sentido das obras, multiplicando as narrativas e as chaves interpretativas que foram se cristalizando no discurso da história da arte (Sasso, 2024, p. 1).

A metodologia escolhida alicerçou-se em uma investigação qualitativa com enfoque na pesquisa-ação, onde atuei como professora mediadora, integrando o

aprendizado em arte às experiências artísticas dos estudantes, tanto com conceitos relacionados ao universo artístico discutidos em sala de aula quanto com obras expostas no Museu Nacional da República. Nesse processo, procurei projetar ações para ressignificar o ensino de arte.

Figura 3 - Figura 4 – Fotografia da mesa de trabalho da autora.



Fonte: Elaboração própria (2024).

No que se refere ao diálogo entre escolas e exposições de arte, a BNCC apresenta, em suas competências específicas para o Ensino Fundamental, a possibilidade de "Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte" (Brasil, 2018, p. 198) e de "Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo" (Brasil, 2018, p. 198). Essas competências convidam os estudantes a ampliarem seus horizontes culturais e a desenvolverem uma maior apreciação e compreensão da diversidade artística presente em nossa sociedade. Nesse sentido, visitar as exposições de arte em museus, auxiliada pelo ensino não-formal, desenvolvido pelos projetos educativos, em diálogo com o ensino formal, desenvolvido pelos professores de arte nas escolas, pode se tornar uma experiência enriquecedora e transformadora no processo educativo e formativo dos estudantes.

No Caderno da Política Nacional de Educação Museal (2018), Martha Marandino discute o significado de educação não-formal e as dificuldades em definir quais são os locais que adotam essa prática uma vez que, na visão da autora, a definição do significado e dos locais propícios para essa prática é multifacetada e complexa. A autora também destaca as dificuldades na definição dos termos formal, não-formal e informal, ressaltando as discordâncias entre as literaturas anglofônica e lusofônica. Segundo a autora:

> os autores de língua inglesa usam os termos informal science Education (educação informal em ciências) e informal science learning (aprendizagem informal em ciências) para todo o tipo de educação que pode acontecer em lugares como museus, centros culturais, exposições, zoológicos, jardins botânicos, no trabalho, em casa, entre outros. Já os de língua portuguesa e espanhola muitas vezes subdividem a educação que ocorre fora da escola em dois subgrupos: educação não-formal e educação informal, associando esse último aos ambientes cotidianos familiares, de trabalho, do clube etc. (Instituto Brasileiro de Museus, 2018, p. 78).

Além dos múltiplos significados para educação formal a autora discute a importância da educação não-formal como parte do discurso internacional em políticas educacionais e apresenta perspectivas sobre o assunto. Destaco a visão apresentada por Martha Marandino de que a educação não-formal não deve ser separada das demais formas de educação, mas sim articulada em um processo contínuo de aprendizagem.

Souza (2022) observa que a valorização dos museus como espaços educativos é uma conquista recente, originada do debate sobre a educação formal a partir da década de 1960. Segundo Souza:

> e, de certo modo, influenciada pela ampliação do debate sobre educação formal a partir da década de 1960. As rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais provocaram a necessidade de repensar os espaços educativos, já que muitos acreditavam que a educação formal (a escola) não conseguiria acompanhar essas mudanças. Particularmente, acredito que reconhecer a dimensão educativa de diferentes espaços não implica necessariamente o afastamento e a negação da escola como importante espaço de formação de sujeitos (Souza, 2022, p. 63).

Dessa forma, considerar o potencial educativo dos museus e de outros espaços culturais enriquece o papel formador das escolas, favorecendo uma formação mais ampla e integrada dos estudantes.

Mesmo que seja difícil denominar os locais e definir os conceitos para educação formal e não-formal, é certo que a união escola e museu, conforme esclarece Ganzer (2016), é uma forma de instigar a curiosidade através da alfabetização do olhar dos

estudantes, proporcionando experiência de ter contato com obras originais, antes vistas em reproduções e imagens presentes nos livros didáticos. Para isso é fundamental entender as possibilidades de aproximação dos estudantes com obras expostas e quais as estratégias são mais eficazes para instigar o entendimento em arte dos estudantes.

No entanto, observa-se uma falta recorrente de diálogo efetivo entre o ensino escolar e as atividades educativas oferecidas por museus e centros culturais. Professores e mediadores muitas vezes enfrentam dificuldades para trabalharem em colaboração, o que limita o aproveitamento das exposições pelos estudantes. Ana Mae Barbosa (1998) aponta que "poucos museus e centros culturais se esforçam para facilitar a apreciação artística. As visitas guiadas são tão entediantes que, na maioria das vezes, a viagem de ida e volta ao museu é mais significativa" (Barbosa, 1998, p. 18). Segundo Barbosa, a ausência de mediações acessíveis e envolventes dificulta a integração significativa entre escolas e museus, reforçando críticas às abordagens tradicionais de visitação, que frequentemente se mostram desestimulantes e distantes do público escolar.

Do lado das escolas, ainda há incertezas e falta de planejamento para organizar visitas às exposições. Entre os desafios, destacam-se a distância física entre as escolas e os museus, a dificuldade de conseguir transporte gratuito e seguro e, em certos casos, as visitas as exposições são resumidas a atividades “livres”, sendo totalmente descontextualizadas e longe da realidade dos estudantes. Essas barreiras acabam distanciando os alunos das obras, que por vezes não se sentem representados pelo conteúdo exposto, o que reforça a ideia de que a arte é reservada para poucos.

No contexto das dificuldades de diálogo entre escolas e museus, outro fator importante merece atenção. Carvalho (2016), ao citar Bourdieu, ressalta que as condições sociais são determinantes para o acesso aos bens culturais. A autora destaca ainda a influência significativa da família, que pode incentivar ou desestimular o contato com esses bens. Para pessoas com acesso restrito — devido à falta de hábito de visitar museus e às condições sociais limitantes — as escolas podem desempenhar um papel fundamental ao oferecer oportunidades de acesso a esses espaços culturais.

Nesta pesquisa, a relação entre escolas e museus não deve ser vista como uma hierarquização ou complementaridade rígida, mas como uma parceria que valoriza as particularidades de cada instituição, promovendo um ensino de arte mais significativo focado na mediação do ensino. O objetivo é garantir o acesso à arte e fortalecer a autonomia dos estudantes da EJA, incentivando-os a se apropriarem dos bens culturais de

forma que atenda às suas necessidades e desperte o interesse por exposições, expandindo seu conhecimento artístico para além do ambiente escolar.

Aqui, é relevante a perspectiva de Ganzer (2006), que destaca como a união entre escola e museu estimula a curiosidade dos estudantes por meio da alfabetização do olhar, proporcionando o contato direto com obras originais que, até então, eles só conheciam por reproduções em livros didáticos. Para isso, é essencial explorar as melhores estratégias que aproximem os estudantes das obras e ampliem seu entendimento artístico.

Diante dessas reflexões, é importante ressaltar as dificuldades de acesso que os estudantes da EJA e o público em geral ainda enfrentam nas exposições de arte, além das oportunidades de enriquecimento crítico que essas experiências podem oferecer. Superar essas barreiras exige a integração entre o ensino formal das aulas de arte, conduzido pelos professores em sala, e o ensino não-formal oferecido pelos setores educativos dos museus, construindo uma ponte que conduza os estudantes da EJA a uma vivência artística mais profunda e significativa.

Levando em o consideração as ideias apresentadas, pergunto: Qual o papel da mediação e da experiência na implicação dos estudantes de EJA na aula de artes? Para responder a essa pergunta, o caminho adotado nessa pesquisa teve como objetivo geral investigar o papel da mediação e da experiência artística na implicação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aulas de arte, procurando especificamente discutir a experiência de visitas ao Museu Nacional da República na formação em arte de estudantes da EJA e investigar o conceito de mediação nas aulas de arte.

A bibliografia usada para construir o caminho epistemológico dessa pesquisa fundamentou-se em Paulo Freire (1992, 2023) e Catelli Jr. (2024) no que se refere ao ensino de jovens e adultos; em Ana Mae Barbosa (1998, 2009), Buoro (2002), Ferraz e Fusari (2010) no ensino de artes; em Fernando Hernández (2000) sobre Cultura Visual; em Maziero (2019) no que se refere especificamente ao ensino de arte para a Educação de Jovens e Adultos; em Cristina Carvalho (2016), Adriana Aparecida Ganzer (2006), Maria Isabel Leite (2006), Marandino (2008) e Mirian Celeste Martins (1997, 2007, 2017, 2018) sobre educação museal e os possíveis diálogos entre professores e escolas; em John Dewey (2010, 2023) sobre experiência em arte e em educação; em Vigotsky (1999) e Toassa sobre o conceito de vivência em artes; em Saviani (2013) e Vigotsky (1998) no que se refere aos documentos normativos da SEEDF e ao conceito de professor mediador; em Bourdieu e Darbel (2018) sobre a importância da escola para a formação da prática de visitar exposições de arte; em Sasso (2024) sobre o Museu Nacional da República; em

Marconi e Lakatos (2022) sobre metodologia de pesquisa; e em Silveira (2008) no que se refere aos conceitos e produções de Cadernos de Artistas.

Nesta pesquisa, apresento fotografias produzidas por mim como parte de um processo de aproximação com os estudantes da EJA. No início, as imagens são em preto e branco, refletindo minha tentativa inicial de compreender suas vivências e o contexto do ensino de arte em suas trajetórias. Entretanto, à medida que o projeto avança, elementos das fotografias começam a ganhar cores, como se meu olhar se transformasse e eu passasse a enxergar, de forma mais nítida e sensível, as complexidades, os desejos e as potencialidades dos estudantes. Essa transição visual simboliza meu crescente entendimento sobre o papel da arte na EJA e sobre as histórias que emergem desses encontros.

A dissertação está organizada em oito capítulos. O primeiro é a introdução, onde esclareço os objetivos propostos, compartilho minhas experiências como mediadora e explico a orientação metodológica. No segundo capítulo, intitulado "Primeiros contornos: construindo um percurso", abordo minhas primeiras impressões como professora da EJA e as especificidades do ensino de arte nessa modalidade.

No terceiro capítulo, intitulado "A estrada até o museu é formada por experiências", discuto os conceitos de experiência, segundo Dewey, e de vivência, conforme Vigotsky.

No quarto capítulo, intitulado "Mediação: entre conceitos, indagações e práticas", exploro o conceito de professor mediador dentro dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF e o conceito de mediação cultural.

No quinto capítulo, intitulado "Retratos dos estudantes do CESAS na pesquisa", faço um diagnóstico do perfil dos estudantes/participantes desta pesquisa.

No sexto capítulo, intitulado "Entre caminhos ou a escrita da metodologia", discorro sobre a metodologia e a abordagem adotadas.

No sétimo capítulo, intitulado "Desenvolvendo a análise dos dados ou o que encontrei...", apresento os resultados e análises feitas durante a pesquisa, refletindo sobre a experiência dos estudantes/participantes durante a visita ao Museu Nacional da República.

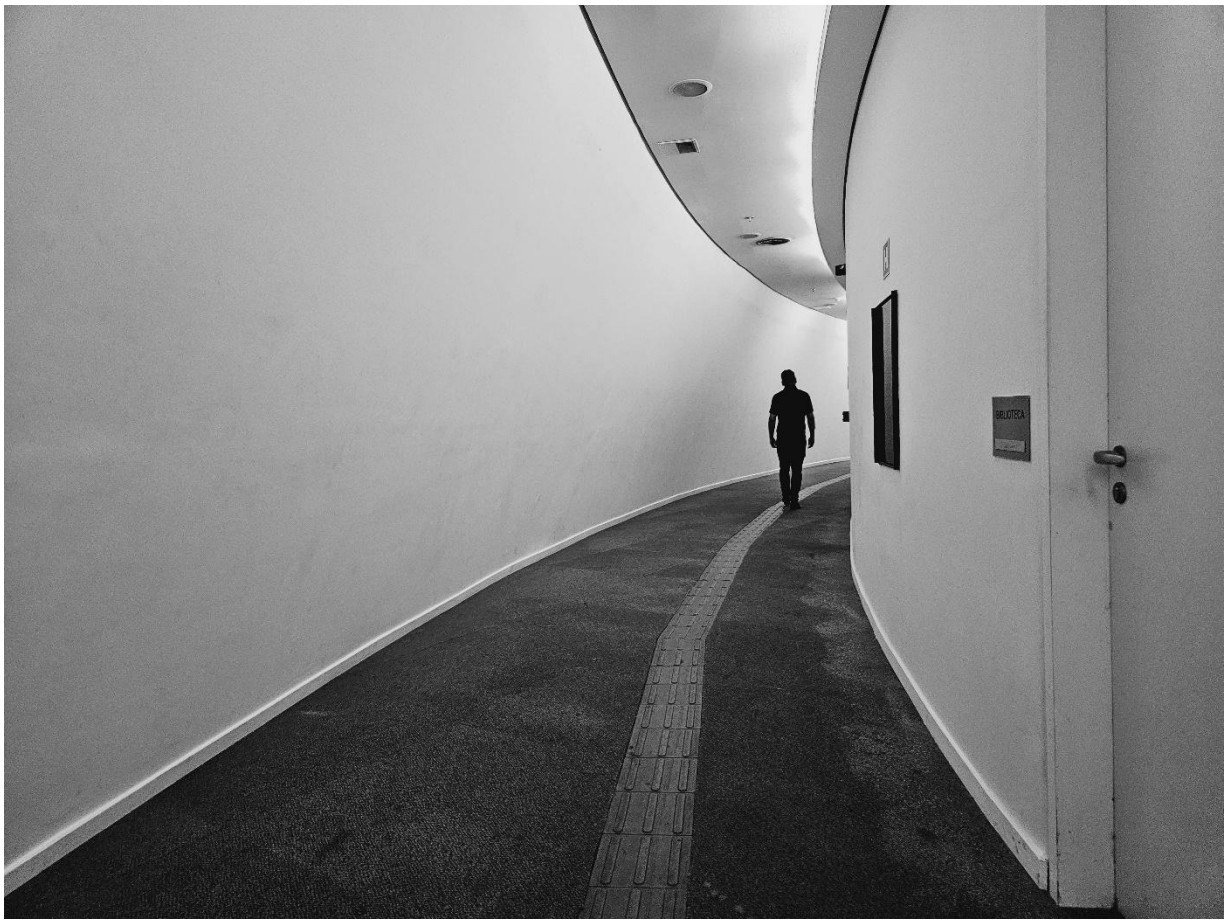
No oitavo capítulo, intitulado "Proposta didática: Caderno de Artista como espaço de criação", descrevo as atividades e procedimentos propostos na elaboração do Caderno de Artista produzido pelos estudantes/participantes.

Por fim, exponho minhas conclusões e aprendizados no capítulo intitulado “Conclusão ou linhas que se completam, mas não se encerram”.

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, garantindo que todos os procedimentos metodológicos envolvidos respeitassem princípios éticos e legais estabelecidos para pesquisas com seres humanos.

2. Primeiros contornos: construindo um percurso

Figura 4 – Fotografia de um homem caminhando pelo corredor do Museu Nacional da República.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesta seção será apresentada minhas primeiras impressões como professora mediadora da EJA.

2.1 Primeiro contato com estudantes da EJA

Figura 5 – Fotografia que apresenta seis imagens em polaroid sobre uma carteira estudantil.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quero começar dizendo que me identifico com o termo "professor mediador" dentro das perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani, e da Psicologia Histórico-Crítica, segundo Vigotsky. Essas abordagens fundamentam os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2018) da SEEDF, que normatizam os conteúdos adotados na rede pública de ensino e foram amplamente utilizados por mim na construção do meu percurso como professora mediadora. Essas abordagens serão desenvolvidas posteriormente, mas, de pronto, posso afirmar que essa escolha se deu porque as perspectivas em questão enfatizam a importância da interação social e cultural, bem como do papel ativo do professor na construção do conhecimento, mediando saberes acumulados historicamente pela humanidade e pelos estudantes.

Portanto, tendo essas abordagens teóricas como importantes para me definir como professora mediadora, reconheço a relevância do caminho vivencial, da história de vida e do contexto sociocultural na formação dos saberes dos estudantes da EJA, considerando-os essenciais para uma prática em sala de aula que valorize a história de vida dos educandos. Desde o início da minha trajetória profissional, sempre busquei compreender e integrar à sala de aula a história de vida dos estudantes, incluindo suas músicas favoritas, estilos de roupa, comidas preferidas, cores prediletas e características de seus desenhos. Esses elementos são fundamentais para que os estudantes valorizem a sua própria identidade e aprendam a respeitar a identidade do outro.

Ao mesmo tempo, me coloco como alguém que também possui preferências e um estilo que me identifica, antes de tudo, como a pessoa Tatiane, e, posteriormente, como professora mediadora que está em processo de aprendizagem na troca com os estudantes. Paulo Freire, no livro Pedagogia da Autonomia (2023), enfatiza que ninguém aprende sozinho; aprendemos juntos, em uma construção dialética de produção de conhecimentos. Nesse contexto, Freire se tornou um grande aliado na minha trajetória profissional, pois o autor considera o cotidiano e a cultura dos estudantes na construção de saberes e a posição do professor como aprendiz.

Nesse processo de troca e produção de conhecimentos, compreendi que a leitura de mundo inspira a compreensão crítica e artística desses estudantes ao mesmo tempo que atravessa a leitura de mundo de cada um deles. Freire (1992) diz:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1992, p. 11, 12).

Aqui é importante dizer que a leitura permeou os meus primeiros contatos com estudantes da EJA. Ler além das palavras, como sugerido por Freire (1992), para entender a trajetória da educação de adultos no contexto brasileiro, ler para planejar as aulas, ler a história de vida dos estudantes e suas aproximações com o ensino de arte. Ler o mundo dos estudantes e o meu próprio mundo, interconectando saberes e vivências.

Abordar a leitura como ponto de partida se tornou necessário, pois ao me tornar professora de estudantes do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no início de 2024, levei um grande susto. Pela primeira vez, em 11 anos como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), daria aula para esse

público. Nas primeiras aulas, outro susto: mais da metade dos estudantes não queria ter aula de arte, pois consideravam mais importante ter aulas de português para aprender a ler e a escrever, desconhecendo que o aprendizado não se limita apenas a essas vertentes e que a arte dialoga com todas as disciplinas.

Susana Rangel Vieira da Cunha (2015, p. 167) diz que historicamente as escolas têm valorizado mais a escrita do que a imagem. Segundo a autora:

> há uma hierarquização entre as duas linguagens: a escrita porta o "conhecimento, o saber e a verdade"; e as imagens, muitas vezes, servem para estetizar, expressar sentimentos e, quando muito, como "prova" de um acontecimento, um registro que "ilustra", "comprova" e/ou enaltece a veracidade do que é escrito (Cunha, 2015, p. 167).

De acordo com Cunha (2015), essa postura hierarquizante é construída desde a infância, quando os adultos tentam reconhecer formas definidas nos desenhos das crianças, como se os referidos desenhos não fossem capazes de falar por si só, precisando de legendas para fazer sentido. Além disso, Fernando Hernández (2000, p. 38) diz que por muito tempo o ensino de arte esteve associado às práticas manuais, técnicas de produção de desenhos, focando na busca por adquirir "habilidades e destrezas" e "determinados critérios de gosto". Segundo Hernández (2000), essa postura:

> levou essa disciplina a ser considerada, na educação escolar, como um saber informal ou uma habilidade funcional de pouca importância e não como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos (Hernández, 2000, p. 38).

As falas de Cunha (2015) e de Hernández (2000) evidenciam a falta de valorização do ensino de arte em muitas escolas, resultando em aulas descontextualizadas e distantes da realidade dos estudantes, que acabam sendo subestimados em sua capacidade de se expressar artisticamente, contribuindo para a falsa ideia de que o ensino de arte não é importante.

No meu primeiro contato com os estudantes da EJA, percebi a falta de interesse em estudar arte e que eles tinham muita pressa para aprender a ler e a escrever. E a cultura visual? Será que o mundo das imagens, tão presente no nosso dia a dia, não poderiam integrar e enriquecer as aulas e chamar a atenção para outros tipos de textos? Não era importante estudar artistas, ver pinturas e se expressar artisticamente? Como professora

mediadora, precisei me posicionar e contribuir para que os estudantes criassem uma nova visão sobre o ensino de arte.

Ferraz e Fusari (2010) dizem que a elaboração de um plano de ação para ensinar arte na escola, precisa partir de um posicionamento assumido pelo educador. Esse posicionamento exige tomadas de decisões na escolha de teorias e metodologias que devem permear a didática adotada. O importante é considerar que existem diversas metodologias e que essas se somam, e individualmente não devem ser assumidas como verdades absolutas. Deve-se levar em consideração a multiplicidade de possibilidades que fazem parte da vida dos estudantes e do contexto escolar.

Dentro das minhas primeiras impressões, considerei como ponto de partida para a elaboração de um plano de ação didática respeitar a necessidade dos educandos em aprender a ler e escrever. Concomitantemente procurei estender a leitura de textos para a cultura visual e para a leitura de imagens presentes no cotidiano dos estudantes, abrangendo o contexto social e cultural, suas histórias de vida e, posteriormente, propondo um encontro com o objeto artístico no ambiente museal.

Sobre estender a leitura de textos para a leitura de imagens, Buoro (2002, p. 30) entende a arte como uma linguagem que expressa ideias e informações, compreendendo o objeto artístico como um texto visual. Associando a ideia de leitura de imagens ao conceito de "fruição" (gozo, deleite, posse), que acontece após a decodificação das informações apresentadas pelo objeto artístico a partir de sua leitura, é uma possibilidade para a construção de um "leitor significativo" que decodifica os elementos presentes no objeto artístico, aproximando-se do artista e de suas intenções artísticas, enriquecendo o contato com o objeto em questão. Segundo a autora:

> Se o sistema é visual, para que o texto possa ser lido, será necessário que tal leitor obtenha conhecimento prévio da organização do sistema de linguagem visual. A consciência de que cada linguagem se estrutura por meio de sistemas específicos poderá levá-lo a envolver-se no processo de compreensão desse texto mediante uma interação significativa que ambos venham a estabelecer (Buoro, 2002, p. 31).

A autora diz que a alfabetização visual dos estudantes é possível a partir do educador, sendo ele o primeiro a se sensibilizar com a imagem da arte, e posteriormente um mediador para que os estudantes também se sensibilizem, com o intuito de "perceber o objeto artístico também como sujeito de ações perante os olhos leitores e não apenas como objeto fixo, imóvel, receptáculo passivo de nossas impressões" (Buoro, 2002, p. 43). Em alguns momentos, a obra se torna sujeito e comunica ideias ao observador; esse

movimento, segundo a autora, pode possibilitar experiências estéticas e fruições aos estudantes, sendo o educador uma figura extremamente importante para que essas experiências aconteçam.

Em contraponto, Fernando Hernández (2000) faz uma crítica aos métodos de ensino estanques que usam apenas a metodologia de leitura de imagens, desconectada da realidade social, como possibilidade das aulas de arte. Segundo o autor, vivemos em um mundo onde somos constantemente cercados por imagens, as quais estão enraizadas em contextos socioculturais. Os estudantes não são meros consumidores dessas imagens, mas também possuem a capacidade de interpretá-las criticamente, indo além dos códigos que aparentemente as compõem. As imagens estão presentes em diversos meios, como televisão, computadores, outdoors, propagandas e livros, integradas à vida cotidiana. Essa imersão nas imagens nos leva a compreender que elas são moldadas pela cultura.

Nesse sentido, Hernández (2000) me introduziu o conceito de Cultura Visual, que trata essas imagens como parte de um contexto sociocultural mais amplo, permitindo que sejam interpretadas de diversas formas pelos estudantes. É essencial que os estudantes possam adicionar seu próprio contexto cultural à interpretação das imagens, situando-as no espaço e no tempo contemporâneo a eles. Em vez de limitar a leitura das imagens a elementos puramente formais, é importante considerar sua inserção cultural, possibilitando novas interpretações a partir das experiências individuais de cada estudante.

Entender as possibilidades de leitura e do uso de imagens no contexto das aulas de arte é extremamente importante, pois elas fazem parte do cotidiano dos estudantes, seja nas mídias sociais ou nos livros didáticos. Essas imagens incluem não apenas pinturas representadas em livros didáticos, mas também imagens em geral, presentes em diversos aspectos de suas vidas. É essencial, conforme Hernández (2000), reconhecer e aprender a interpretar essas imagens dentro do contexto cultural de cada estudante, pois isso enriquece a compreensão e a expressão artística, promovendo um aprendizado mais aprofundado e conectado com a realidade individual e coletiva de cada aluno.

Adicionalmente, em minha busca pela construção de um plano de ensino para aulas de arte com os estudantes da EJA, considerei também as contribuições de Ferraz e Fusari (2010), que afirmam que, para um bom desenvolvimento do ensino de arte nas escolas, é necessário conhecer artistas, conteúdos relacionados à arte e proporcionar experiências estéticas e artísticas. De acordo com as autoras, existem inúmeras metodologias "sobre o que seja ensinar e aprender arte", porém "poucas têm se

preocupado com a elaboração estética e artística dos alunos" (Ferraz, Fusari, 2010, p. 53). A fala das autoras evidencia a complexidade do ensino de arte, que também deve valorizar a produção individual — a própria elaboração artística mencionada por elas — para estimular a imaginação e a criatividade, além das emoções e fruições, características presentes na experiência estética.

Hernández (2000), compreende a importância da leitura crítica de imagens no ensino, mas como abordagem complementar. Ao mesmo tempo Buoro (2002) foca na sensibilização estética e na fruição que as imagens podem provocar nos estudantes, enquanto Hernández (2000) enfatiza a necessidade de uma contextualização das imagens dentro de um contexto da Cultura Visual, levando em consideração as influências socioculturais e as experiências individuais dos estudantes. Considero que cabe ao professor mediar e articular essas possibilidades segundo as necessidades e interesses dos estudantes.

Reconhecendo essas possibilidades, percebi a importância de desenvolver um plano de ensino que valorizasse diversas metodologias artísticas, com a leitura de imagens como eixo central das aulas. Esse processo seria entrelaçado com o contexto da sala de aula, respeitando a história de vida e a diversidade cultural dos estudantes. Assim, a necessidade de aprender a ler e escrever deveria ir além da simples decodificação de palavras e frases, abrindo espaço para a compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos, como imagens midiáticas e pinturas, promovendo um aprendizado mais consciente e crítico sobre o que é visto no cotidiano dos estudantes.

Esse breve recorte sobre a leitura de imagens e sobre a valorização, por parte de algumas escolas, do ensino da escrita, relegando em segundo plano o ensino de arte, mostra a complexidade e a importância de mudar a consciência e a postura de professores, escolas e estudantes que ainda encaram o ensino de arte como desnecessário e sem importância. Essa abordagem propositiva também é uma oportunidade de se aproximar de obras expostas em museus e galerias de arte, uma vez que ler imagens é construir repertório para a própria apreciação e fruição de objetos artísticos nesses locais de fruição. Segundo Barbosa (1998):

> Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos

> básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando a produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público (Barbosa, 1998, p. 18).

Figura 6 – Fotografia de um estudante do colégio CESAS. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

2.2 Ensino de arte para estudantes da EJA: um ambiente complexo

Com o decorrer das aulas, percebi que a pressa dos estudantes, em aprender códigos de letramentos, estava mais associada a necessidade de se sentirem incluídos em uma sociedade que não se abre para quem não sabe decodificar esses códigos. E essa pressa dificultava a contemplação e a fruição pessoal diante de objetos artísticos e até o entendimento sobre a importância de se estudar arte. Para Ana Mae Barbosa (1998) o ensino de arte ultrapassa o simples contato imediato e sem profundidade com obras e artistas, a autora diz que “a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu ambiente e nem estrangeiro no seu próprio país” (Barbosa, 1998, p. 16). Olhar uma obra de arte e senti-la exige uma calma que, inicialmente, os estudantes não demandavam, mas era necessário contribuir para que se sentissem incluídos socialmente.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2021), a EJA "tem a função social de assegurar a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação" (Distrito Federal, 2021, p. 12). Para isso, é necessário evitar práticas excludentes dentro das escolas, que anteriormente privaram esses educandos do acesso ao ensino escolar. É essencial contribuir para que os estudantes possam superar as exclusões vivenciadas e transformar a sociedade, tendo necessariamente os seus interesses pessoais respeitados.

O documento identifica diversas formas de exclusão enfrentadas pelos estudantes da EJA, incluindo o próprio sistema de ensino, nos meios culturais, na esfera econômica e até na afetividade. Portanto, é um público que precisa ser amparado e respeitado nessas complexas situações excludentes. Segundo o documento:

> Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas jovens, adultos, idosas, trabalhadores formais e informais, camponeses, pessoas privadas de liberdade, em situação de rua, indígenas, quilombolas, imigrantes, refugiados que, ao longo da sua história, não iniciaram ou interromperam a sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida (Distrito Federal, 2021, p. 14).

O referido documento, assim como preconizado no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), propõe um ensino adequado às condições sociais, aos interesses particulares e ao ritmo para aprender de cada indivíduo, considerando que cada um dos estudantes tem seu próprio tempo para assimilar os conteúdos propostos. Além disso, muitas vezes as vidas dos estudantes são focadas em atividades fora da escola, como o trabalho e cuidar da família. Assim, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2021) destacam a necessidade de flexibilizar os conteúdos, atividades e avaliações propostas durante as aulas.

Inicialmente, encontrei-me emaranhada entre os desafios sociais que afastaram os estudantes da sala de aula, minha necessidade de abordar o universo da arte e os conteúdos que considerava importantes para a educação do olhar, e a consciência de exercer meu papel de professora mediadora de forma ética e comprometida. Acompanhando essa reflexão, surgiram muitos medos. Como professora, tive receio de lidar com as realidades complexas da sala de aula, de frustrar as expectativas dos estudantes e de não corresponder às demandas que a sociedade frequentemente coloca sobre os professores. Vivemos em um contexto em que se espera muito dos professores, mas pouco se oferece

para que se sintam apoiados pela sociedade e amparados pelo governo com políticas consistentes e eficazes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que intensifica os desafios no campo educacional.

Compreendendo a complexidade e o histórico de exclusões que os estudantes da EJA enfrentam, assim como a importância de respeitar seus interesses para que se sintam incluídos e possam agir de forma participativa e crítica na sociedade, e enfrentando meus próprios medos, percebi que o ideal seria escutar os estudantes para melhor conhecê-los. Segundo Paulo Freire (2023):

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2023, p. 26).

As palavras de Freire e as falas iniciais dos estudantes me fizeram refletir profundamente sobre minhas práticas em sala de aula e minha postura como professora mediadora, que deve ensinar e aprender ao mesmo tempo, conectando conteúdos ao cotidiano dos estudantes. O susto inicial ao entrar pela primeira vez em uma turma de adultos me ensinou que é impossível ser professora da EJA sem mudar posturas e ideologias.

Ao ouvir e aprender sobre a história de cada estudante, pedi que me permitissem mostrar-lhes também a minha própria história de vida e o meu encantamento pela arte. Expliquei que a falta de experiências significativas com a disciplina durante minha formação primária e secundária despertou em mim o desejo de proporcionar aos educandos um ensino mais completo e enriquecedor, e que minhas experiências cotidianas contribuíram profundamente para a minha aproximação com o mundo das artes.

Inicialmente, inspirada por Mirian Celeste Martins, sugeri aos estudantes que observassem o seu cotidiano familiar, que relembrassem a música favorita, as cores mais exploradas nas cenas da novela, a textura presente nos cabelos dos netos, a lembrança daquela dança com a pessoa querida, a cor do vestido da tia. Segundo Mirian Celeste Martins (1997):

> Muitas marcas são deixadas por pais, tios, avós, irmãos mais velhos, amigos, professores, artistas... nos nossos primeiros contatos com a arte. Outras marcas são deixadas por livros, personagens de TV, filmes, peças infantis, concertos, pelas obras que vão fazendo parte de nosso acervo de imagens, pelas visitas aos museus, por alguns

> momentos especiais. Todos, de modo favorável ou não, nos ajudam a construir nossas primeiras impressões do mundo da arte, alimentando e ampliando nossa própria cultura (Martins, 1997, p. 223).

Ouvir as histórias de vida dos estudantes é uma forma eficaz de trazer à tona experiências individuais adormecidas em um contexto educacional diversificado. O objetivo foi unir essas histórias aos conteúdos específicos de arte, estimulando a criatividade e a expressão artística presentes no cotidiano e na convivência familiar de cada estudante. Esse processo envolve aprender, junto com os alunos, a ler o próprio mundo e o mundo do outro. Conforme Martins (1997), essas lembranças atuam como mediadores, conectando-nos com a arte sem que percebamos.

As histórias de vida dos estudantes, jovens, adultos e idosos refletiam claramente desafios sociais e trajetórias pessoais marcantes. Muitos mencionaram a falta de escolas nas cidades onde moravam na infância, o abandono escolar para trabalhar e ajudar a família, a gravidez precoce, o bullying, a violência na região onde estudavam e a desmotivação devido a aulas desinteressantes. Muitos estudantes se mostravam tímidos e desanimados por estarem cursando a EJA, sentindo que não estavam estudando no tempo considerado "certo".

Figura 7 - Fotografia de atividade realizada em aula, onde os estudantes escreveram em cartazes seus desejos e palavras discriminatórias que ouviram ao longo da vida estudantil.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Segundo a LDB (1996), a educação escolar é dividida em Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com início aos quatro anos de idade na Pré-Escola e término aos dezessete anos no terceiro ano do Ensino Médio. No caso da Educação de Jovens e Adultos, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2021), a idade mínima para matrícula no 1° segmento (anos iniciais do Ensino Fundamental) e no 2° segmento (anos finais do Ensino Fundamental) é de 15 anos completos (para matrículas no diurno) e 18 anos completos (para matrículas no noturno). Para o 3° segmento (Ensino Médio), a idade mínima é de 18 anos.

Os estudantes da EJA, conforme o Currículo em Movimento - Educação de Jovens e Adultos (2018), "não iniciaram os seus estudos ou mesmo interromperam sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida" (Distrito Federal, 2018, p. 9). Isso não quer dizer que exista um tempo certo para aprender. Segundo o documento:

> não existe idade certa ou errada para aprender; a aprendizagem é constante e infinita. Nossos estudantes da EJA não estão aprendendo "fora" do tempo, mas dando continuidade ao aprendizado e agregando novos saberes aos já existentes (Distrito Federal, 2018, p. 10).

No que se refere à arte, ao relatarem suas histórias, os estudantes foram estimulados a reconhecer elementos artísticos no dia a dia. Foram incentivados a relembrar as músicas favoritas, as cores da cidade vistas pelas janelas do ônibus no percurso de casa para a escola, as roupas que escolhiam usar cotidianamente, as texturas das plantas do quintal de casa e dos muros da escola, as cores da terra e do asfalto, e até os detalhes de suas novelas favoritas. Foram instigados a rever retratos de família, percebendo a luz, as cores e como a arte poderia estar presente nesses detalhes. Nessas conversas, vários estudantes relataram nunca ter ido ao cinema, a um museu ou a um show. O Currículo em Movimento - Educação de Jovens e Adultos (2018) fala de diversos tipos de exclusão a que os estudantes foram sujeitos, e a falta de acesso a bens culturais é uma dessas exclusões. Segundo o documento:

> Essas pessoas, sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas/vivas, encontram-se à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos. Pelos mais variados motivos, o retorno para a escola constitui uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal com vistas à elevação da escolaridade, possibilidade de ascensão social e econômica ou a retomada de sonhos

> e projetos pessoais e coletivos interrompidos no passado (Distrito Federal, 2018, p. 9).

Proporcionar o contato com o ensino de arte é uma forma de abrir portas para que os estudantes possam conhecer objetos artísticos, ter consciência das imagens e visualidades que fazem parte do cotidiano, além de poderem usufruir conscientemente de bens culturais e artísticos em museus, galerias, teatro, cinemas, shows ou em suas próprias casas. Pessoalmente, sempre tive meu ponto de encontro e de usufruto de bens culturais e artísticos em galerias de arte, em museus e caminhando e apreciando a arquitetura da Capital Federal.

Visitar uma exposição e ter contato com obras vai além de simplesmente apreciar e se encantar com objetos artísticos, é, como observam Ferraz e Fusari (2010), contribuir para que a obra continue a se concretizar, é o momento em que “o ato criador se completa” (Ferraz e Fusari, 2010, p. 21). Além disso, como observa Ana Mae Barbosa (1998):

> Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação da arte através da suas história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro (Barbosa, 1998, p. 19).

A experiência de visitar uma exposição nos convida a refletir sobre as barreiras sociais que separam o público das obras de arte. Esse momento pode ser transformador, permitindo que a experiência de contemplar uma obra em exposição se torne uma oportunidade de compreender melhor nosso contexto social e ressignificar narrativas de exclusão.

Nesse sentido, a proposta de Paulo Freire de "ler o mundo" torna-se fundamental. Compreender o contexto social dos estudantes, o papel do professor como mediador e a importância de aulas significativas nos permite quebrar essas barreiras e superar os afastamentos sociais que se manifestam no ensino formal e não formal.

É necessário transformar a visita ao museu em uma experiência crítica, criativa e organizada, capaz de nos fazer refletir sobre as desigualdades e exclusões presentes em nossa sociedade e promover uma verdadeira transformação social.

Figura 8 – Fotografia tirada no Espaço Cultural Marcantonio Vilaça, em Brasília. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2023).

3. A estrada até o museu é formada por experiências

Figura 9 - Fotografia de estudantes no Museu Nacional da República em 2024.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Tens experienciado
o mundo,
ou tens te conformado
com tudo?

Segundo John Dewey (2010), uma experiência é qualquer ato corriqueiro e cotidiano ao qual estamos sujeitos; porém, muitas vezes, esta experiência pode ser preambular e pouco relevante. Isso ocorre porque, conforme o filosofo e pedagogo, diversas interferências externas desviam nossa atenção e dificultam um pensamento consciente e reflexivo da experiência que estamos vivenciando.

Dewey observa que para termos uma experiência singular, caracterizada por sua concretude na obtenção de algum resultado, seja ele a resolução de um pensamento ou a aquisição de novos conhecimentos e sentimentos, dependemos de ações que levem o sujeito de um ponto para outro, modificando entendimentos. O que contribui para experiências singulares são as sucessões de experiências anteriores que o sujeito vivenciou. E para o autor, estar em contato com objetos de artes cotidianamente, reconhecendo-a em meio à vida, é uma possibilidade para termos experiências estéticas.

Importante observar que atualmente usamos o termo "estesia" que amplia o sentido de uma experiência. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), estesia:

> refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (Brasil, 2018, 194).

A BNCC reconhece a estesia como uma habilidade importante para o desenvolvimento dos estudantes, enfatizando a importância de experiências sensoriais e emocionais para a aprendizagem, sendo essenciais para a formação de estudantes críticos e criativos.

Dewey (2010), argumenta que a experiência dentro do campo artístico é uma forma de interação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente, onde o ato de criar e apreciar arte é profundamente enraizado na vida cotidiana. Dewey enxerga a arte como uma experiência que integra emoções, percepções e pensamento, promovendo um maior entendimento e apreciação do mundo ao redor. Assim, tanto a BNCC quanto Dewey valorizam a conexão íntima entre a percepção sensorial e a expressão artística, destacando seu papel central na educação e no desenvolvimento humano.

Quando aprofunda o conceito de experiência no campo da arte, Dewey (2010), traz a experiência estética como um envolvimento mais profundo entre os sujeitos, a vida

cotidiana e a arte, onde estão evolvidos sentimentos e emoções; e interação, sendo o observador ativo que participa de um momento único com o objeto artístico.

Figura 10 - Fotografia do Museu Nacional da República.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ao adentrar o Museu Nacional da República, situado em Brasília, obra do arquiteto Oscar Niemeyer, um visitante caminha com passos apressado para fugir do concreto escaldante, e ao entrar diminui a cadência dos passos extasiado pela grande cúpula em concreto. Talvez a visão da cúpula cause um impacto maior do que as obras artísticas expostas nesse espaço grandioso. 80 metros de diâmetro e 26 metros de altura. A sensação de entrar no Museu Nacional da República é quase um ato sagrado, uma atitude de reverência. Estar diante de quadros e obras contemporâneas, reconhecer alguns artista, outros nem tanto, é estar em um local silencioso, com clima ameno e com uma arquitetura monumental. Para quem conhece a Capital Federal sabe que caminhar pela Esplanada dos Ministérios e entrar em um prédio é como caminhar pelo deserto e encontrar um oásis. Para quem trabalha como mediador de exposições de arte em Brasília, não é raro observar a entrada de visitantes como o descrito e perceber os sentidos do observador sendo estimulados.

Esse exemplo de experiência pode ser tratado como um evento singular dentro de um museu. Não em qualquer museu de arte, mas em um museu concebido para impactar e afetar o visitante. No entanto, se isso será uma experiência estética dependerá de eventos anteriores, conforme Dewey (2010), e da qualidade do evento atual de adentrar o museu e ter contato com obras de arte, seja de forma mediada por um professor ou mediador, seja por meio de saberes adquiridos previamente a essa ação.

Figura 11 - Fotografia tirada de dentro do Museu Nacional da República, mostrando apenas o exterior do museu através da porta de vidro.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 12 - Fotografia, também tirada de dentro do Museu Nacional da República, capturando um homem chegando até a entrada central do museu.

Fonte: Elaboração própria (2024).

No entanto, para que se tenha experiências como a descrita anteriormente, é necessário, antes de tudo, ter acesso a museus ou galerias de arte, de forma espontânea ou incentivada por professores e por escolas.

Como professora mediadora, percebo que muitos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ainda enfrentam desafios que os afastam e impedem o contato com obras de arte em museus e galerias. Isso ficou muito claro quando tive as primeiras conversas com os estudantes, e muitos relataram nunca terem ido a uma exposição de arte. Os relatos destacaram a falta de hábito, a distância de suas casas, a falta de exposições de arte em suas cidades e o desconhecimento desses locais e das exposições.

Os poucos estudantes que tiveram acesso a exposições foram levados por seus professores de arte, em saídas pedagógicas organizadas pelas escolas.

Trabalhei como mediadora em exposições de 2007 a 2011 e pude vivenciar situações diversas. Durante esse tempo, observei diferentes abordagens das escolas em relação às visitas, algumas que planejavam as saídas de campo dos estudantes e outras escolas que apenas levavam estudantes para "passeios". Presenciei professores que acompanhavam ativamente as atividades propostas pelos mediadores, participando das explicações das obras expostas, contrastando com aqueles professores que saíam para tomar café e deixavam os estudantes sozinhos.

Os estudantes também apresentavam comportamentos distintos, com alguns mais participativos, outros mais entediados, estudantes com lideranças negativas que conversavam muito e disputavam atenção do grupo, dificultando as mediações, e turmas difíceis de serem acompanhadas devido à quantidade de estudantes e a indisciplina. Uma situação que chamou muito a atenção foi quando surgiram, sem agendamento prévio, crianças de apenas 1 ano de idade, gerando muitas dúvidas sobre como apresentar as obras expostas e como se comunicar com elas, mas de forma surpreendente, elas se mostraram curiosas e atentas.

Durante esses momentos, pude observar experiências singulares de muitos educandos ao entrarem nas exposições, também presenciei o encantamento de visitantes de diferentes partes do Brasil e do mundo ao explorarem as instalações projetadas por Oscar Niemeyer na Esplanada dos Ministérios. Para muitos, era a primeira vez que tinham contato direto com o museu projetado pelo arquiteto, que até então conheciam apenas pela televisão.

Nas situações descritas que envolveram a participação ativa dos estudantes, os professores que planejavam as atividades de visitação, desempenharam a função de mediadores na construção de novos saberes que foram adquiridos pelos estudantes, isso porque ao mediar o contato com as obras e os espaços expositivos e proporcionar idas a esses locais, os professores promoveram oportunidades de aprendizado, transformando as visitas em experiências enriquecedoras e possibilitando a criação de novas percepções culturais e estéticas.

É evidente que nem sempre as escolas e professores conseguem viabilizar idas a museus e espaços expositivos. A falta de estímulo para visitar museus e a ausência de políticas que promovam a ida a esses locais ainda afastam os educandos, impedindo que tenham experiências estéticas e estésicas, criando uma lacuna preocupante na formação

dos estudantes. É imperativo quebrar essas barreiras e promover uma aproximação genuína entre museus e o público, cultivando espaços inclusivos e acolhedores.

Historicamente ter acesso a bens culturais sempre esteve limitado a um grupo considerado mais culto e abastado. Segundo Leite (2006, p. 25), os museus, em suas gêneses, além de terem sido criados com objetos oriundos de roubos e conquistas colonizadoras, ficavam reservados a um grupo de pessoas e limitado ao povo sob o argumento de que estes não se interessavam por bens culturais e não sabiam se comportar nestes ambientes. Além disso, a autora cita a sacralização da obra de arte, que isolava o objeto artístico em um ambiente museal sagrado e intocável.

Figura 13 – Fotografia de uma barreira de limitação.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Carvalho (2016) citando García Canclini (2000), diz que o autor observa que, ao entrar em instituições culturais, o público muitas vezes ainda é submetido a ordens de compreensão, com mediações carregadas de ritualização. Nessas mediações os curadores e os mediadores criam um percurso, escolhendo as obras que deverão ser contempladas e temas que devem ser abordados, tirando do público a liberdade de interação com os objetos.

Canclini (2019), trazendo contribuições da antropologia sobre ritualidades que contribuíram para afastamentos e exclusões culturais, diz que em muitos casos a própria arquitetura museal:

> impõe ao público: itinerários rígidos, códigos de ação, para serem representados e atuados estritamente. São como templos laicos que, à semelhança dos religiosos, convertem os objetos da história e da arte em momentos cerimoniais (Canclini, 2019, p. 46).

Para o autor, existem diferenças significativas na arquitetura dos museus e na forma como o público interage com eles. Ele cita como exemplos o Museu do Louvre, que dramatiza os rituais do triunfo francês, e o Museu de Arte Moderna de Nova York, que oferece uma certa liberdade ao público. O tipo de obra exposta dita a forma como ocorrerá o envolvimento do público. A ritualidade do museu histórico se manifesta de uma maneira, enquanto a do museu de arte moderna se manifesta de outra, sacralizando o espaço e os objetos e impondo uma ordem de compreensão. Dessa forma:

> a ritualidade do museu histórico de uma forma, a do museu de arte moderna de outra, ao sacralizar o espaço e os objetos e ao impor uma ordem de compreensão, organizam também as diferenças entre os grupos sociais: os que entram e os que ficam de fora; os que são capazes de entender a cerimônia e os que não podem chegar a atuar significativamente (Canclini, 2019, p. 47).

Além dos fatores mencionados anteriormente que contribuíram para o afastamento do público dos museus, há também a dificuldade que muitas pessoas enfrentam para entender o que está sendo exposto. Muitas não são familiarizadas com as obras e encontram obstáculos para compreendê-las. Um exemplo citado por Leite (2006) é a arte contemporânea, que utiliza diversos materiais, técnicas e discursos nem sempre acessíveis a todos os públicos. Segundo a autora:

> No caso da arte contemporânea, a obra deixa de sair pronta dos ateliês ou oficinas para se colocar em relação direta e integral com o público, cuja função passa a ser mais do que aquela de dar significações, para dela participar inteiramente (cognitivamente e sensorialmente) – só assim a obra se completa. Ao artista cabe convocar o olhar para o que não era anteriormente visto. Muda a relação discursiva, que solicita uma redefinição dos objetos e da própria obra de arte impregnada, hoje, de novas técnicas, de produções coletivas e interativas etc. (Leite, 2006, p.21,22)

Ao longo da minha trajetória como mediadora em exposições, observei que o perfil do público variava de acordo com o espaço expositivo. No projeto Gente Arteira da Caixa Cultural, predominavam funcionários da Caixa Econômica Federal que aproveitavam o horário de almoço para visitar as exposições, e estudiosos de arte que visitavam especificamente exposições renomadas, geralmente sem demandar de uma mediação. No Espaço Cultural Contemporâneo (ECCO), o público espontâneo era formado majoritariamente por estudantes e professores de arte da Universidade de Brasília e da Faculdade Dulcina de Moraes, que buscavam o local por sua especialização em arte contemporânea. Já no Museu Nacional da República, o público espontâneo incluía uma maior diversidade, como passantes pela Esplanada dos Ministérios, estudiosos de arte e turistas.

Em todos esses espaços, grupos escolares, principalmente de escolas públicas, eram recebidos regularmente, movimentando as exposições e contribuindo significativamente para o aumento do número de visitantes. Nessas experiências, percebi que alguns rituais ainda eram reproduzidos, como a necessidade de obedecer a um percurso idealizado pelos curadores de exposições e a manutenção de uma distância física entre o público e as obras expostas. Apesar das constantes preparações dos mediadores, que incluíam muitas leituras e treinamentos com curadores e educadores, essas práticas ainda não eram suficientes para diminuir a distância entre o público e as obras. Era como se as pessoas e as obras permanecessem distantes, com um prazo limitado de uma mediação para tentar estabelecer um diálogo que conectasse ambos de forma significativa.

Leite (2006) observa que a frequência de visitas educacionais a exposições de arte em centros culturais e museus tem suscitado discussões acadêmicas sobre a qualidade dessas atividades e das informações fornecidas pelos mediadores. Dentro dessa perspectiva, um exemplo importante a ser avaliado, segundo Mirian Celeste Martins (1997), é que muitas vezes as mediações, ao invés de ampliarem o entendimento sobre uma imagem, acabam limitando-o, tirando a oportunidade de uma comunicação eficaz entre o observador e a obra de arte. Martins (1997) considera essencial evitar mediações que desconsideram as várias possibilidades que uma obra de arte oferece em contato com o observador. Esse tipo de mediação cria distorções e impede uma comunicação de qualidade entre mediadores, público e obra. Segundo Martins (1997):

> A mediação, como facilitadora do encontro entre arte e fruidor, precisa ser pensada como uma ação específica. Percebê-la como canal de comunicação permite estudar seu processo, atentando para os ruídos perturbadores, como de ênfases desnecessárias ou da exclusão de aspectos que poderiam tornar o encontro mais significativo (Martins, 1997, p. 225).

Adicionalmente, dentro dessas discussões acadêmicas sobre a qualidade das atividades desenvolvidas pelos museus, Martins (2018) chama a atenção para a função dos programas educativos. A autora destaca que, embora esses programas sejam extremamente importantes para a aproximação do público com as obras expostas e recebam verbas consideráveis, nem sempre recebem a devida importância por parte daqueles que não estão diretamente ligados à parte pedagógica das exposições. Portanto, é fundamental que museus e centros culturais avaliem continuamente suas práticas educativas, garantindo que a interação entre o público e as obras de arte seja enriquecedora.

Além das questões levantadas por Leite (2006) e Martins (1997, 2018), discute-se ainda como as informações sobre as obras expostas devem ser abordadas e se é realmente necessário que os mediadores expliquem as obras aos visitantes. Questiona-se também a preparação e a formação dos mediadores, quem é o profissional responsável por essa formação e como deve ser a experiência de estar em contato com uma obra de arte.

Do lado do professor também surgem dúvidas: qual deve ser a abordagem adotada antes das visitas? com informações sobre o artista visitado ou de forma livre para exercitar o olhar dos educandos e proporcionar a interação individual com as obras? As escolas também possuem suas questões sobre a ida dos estudantes a exposições ou ditas saídas de campo: Tem que pagar o ônibus que irá levar os estudantes? Quantos alunos irão? Se não serão todos os estudantes, quais deles escolher para ir? Vai atrapalhar o calendário das atividades da escola? É apenas uma atividade de passeio sem intencionalidade didática?

Segundo Leite (2006), o convite à participação do observador exige dos museus uma postura mais abrangente do que as vivenciadas por mim em minhas experiências como mediadora. É necessário considerar as múltiplas possibilidades de interação entre o público e a obra exposta, ajudando o observador a perceber a obra, ainda que seja apenas uma parte de sua totalidade. Assim, os setores educativos dos museus devem criar pontes entre o público, o objeto artístico e os artistas, respeitando a individualidade e a criticidade dos sujeitos, e contribuindo para a aproximação do público com o que está sendo exposto.

Leite (2006, p. 21) observa que conhecer e ter acesso as diversas manifestações artísticas em exposições, é uma possibilidade experiencial que possibilita ao sujeito apropriar-se de conhecimentos e dialogar com obras de arte e, quem sabe, com o próprio artista e com sua sensibilidade, uma vez que muitas obras expressam a identidade de seu criador. A interação entre obras, artistas e público é importante porque contribui para que as pessoas se relacionem com o mundo. Para a autora, não basta apenas ter contato com obras por meios terceirizados (livros, imagens, reproduções, vídeos), é necessário apreciar a arte em museus, galerias, cinemas e shows, porque se trata de uma "experiência direta" (Leite, 2006, p. 24). Nada substitui o contato direto com bens culturais e com objetos artísticos. Mirian Celeste Martins (1997), reforça a fala de Leite (2006) dizendo que:

> Nada pode substituir as relações estabelecidas pelo olhar capaz de ver proporções, texturas etc. Sempre nos encantaremos com as formas e cores construídas nas penumbras e que são roubadas nas reproduções, ou no ato de girar em torno da obra para captar toda a sua tridimensionalidade (Martins, 1997, p. 229).

A experiência sensorial de perceber texturas, cores e formas, poder interagir com o objeto artístico, performances, apresentações teatrais e musicais, entender melhor o contexto cultural e social em que a obra está inserida, a emoção e o impacto de experienciar obras e eventos artísticos, nada substitui estar em contato direto com a autenticidade e a originalidade de estar diante de uma obra de arte e participar de um evento real.

Além disso, Carvalho (2016), citando Schall (2003), complementa a importância suscitada por Leite (2006) e por Martins (1997), dizendo que "nos museus, a aprendizagem se dá por meio do contato com as "coisas reais", as quais representam a base da experiência museológica e o fundamento do seu potencial educativo" (Carvalho, 2016, p. 44). O museu, segundo a autora, é um local propício para a alfabetização do olhar e para a construção de vivências e experiências.

Desfrutar e ter contato com obras de arte em exposições é uma tarefa desafiadora devido aos diversos afastamentos que criaram e ainda criam distancias comunicativas entre o público e o que está sendo exposto. Portanto, é fundamental estabelecer um diálogo eficaz entre as escolas — que podem viabilizar uma aproximação com os espaços expositivos — e os museus, para promover a aproximação e enriquecer o conhecimento em arte dos estudantes das escolas públicas. A falta de prática espontânea dos estudantes em visitar exposições de arte e em reivindicar esses espaços, que abrigam o objeto artístico e promovem fruições, é uma consequência direta desse afastamento. Considero

que, promover essa prática ao longo da vida dos sujeitos é essencial para fomentar a valorização e o acesso à arte.

Figura 14 – Fotografia de estudantes em visita ao Museu Nacional da República.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 15 – Fotografia da lateral do Museu Nacional da República.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Bourdieu e Darbel (2018) trazem a concepção de que a falta habitual da prática de visitar museus e galerias passa desapercebido por aqueles que nunca tiveram a

possibilidade de participar do diálogo estabelecido com o objeto artístico. Como sentir falta daquilo que não se conhece? Os autores avaliam que a falta do desejo de visitar uma exposição, seja em uma galeria ou em um museu, pode ser explicado pela falta da prática de estar nesses ambientes.

Segundo Bourdieu e Darbel (2018), a competência para a criação da prática de visitar exposições, compreender obras de arte expostas e, consequentemente, se aproximar do objeto artístico, é decorrente de uma ação educacional que pode surgir da família ou de ações pedagógicas da escola. No entanto, como a família poderia viabilizar o acesso a museus se ela própria pode não ter o hábito de frequentá-los ou não considerar esses espaços relevantes? E como as escolas, que muitas vezes não valorizam as aulas de arte e enfrentam dificuldades financeiras para arcar com transporte e logística, poderiam assegurar que os estudantes tenham contato direto com obras em exposições? Essas questões evidenciam a necessidade de estratégias conjuntas entre instituições educacionais e culturais, políticas públicas de incentivo e ações que promovam a democratização do acesso à arte.

Os autores em questão, questionam se a escola estaria capacitada e empenhada em ensinar amar uma obra de arte a ponto de romper com o distanciamento estabelecido entre objeto artístico e público. A escola apenas transmite conhecimentos artísticos ou é capaz de criar um local que instigue os estudantes e os levem a desenvolver um amor genuíno pela arte? Para os autores, a escola é sim capaz de iniciar os estudantes na compreensão de obras e na aproximação com conceitos importantes em artes proporcionando uma familiaridade com objetos artísticos. Para os autores:

> A Escola, cuja função específica consiste em desenvolver ou criar as disposições que fazem o homem culto e constituem o suporte de uma prática duradoura e intensa, ao mesmo tempo, de forma qualitativa e quantitativa, poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encadeamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural. (Bourdieu e Darbel, 2018, p. 105).

Para os teóricos, são as pessoas instruídas que mais frequentam exposições, sendo esse um fator mais relevante do que a classe social e o nível de renda, e as escolas são fundamentais para a criação do hábito de visitar exposições de artes, estendendo-se para

além da vida escolar. Embora para Bourdieu e Darbel (2018) o nível de renda não seja o fator mais relevante para a exclusão do público em visitações em museus e centros culturais, sabe-se que o preço de ingressos, o acesso ao transporte público e o grau de instrução são prejudicados pela falta de renda da população.

Figura 16 – Fotografia de um cone. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ganzer (2006), dialogando com as proposições de Bourdieu e Darbel (2018), reforça que a escola é um local propício para a ressignificação de conhecimentos, de sentimentos, ao estimular os sentidos e permitir que os educandos se expressem criativamente, sendo um exercício contínuo de aproximação com o objeto artístico, e, embora possa parecer simples visitar uma exposição com estudantes, um professor preparado e comprometido com o saber dos educandos e com os saberes em arte precisa levar em consideração muitas questões, para que a atividade não se torne apenas um passeio lúdico sem intencionalidade didática.

Para Carvalho (2016), ao trabalharem juntos, escolas e museus, podem ampliar as possibilidades de entendimento em artes para um melhor aproveitamento pedagógico dos estudantes. Mas para que isso aconteça é necessário se pensar sobre as práxis educacionais dos museus e das escolas, uma vez que, como observa Carvalho (2016), as escolas quase não assumem a tarefa de levar os estudantes a exposições, e geralmente essa ação é assumida de forma isolada por alguns professores. E muitos desses professores apresentam dificuldades em trabalhar pedagogicamente exposições de arte, e muitos setores educativos de exposições não dialogam para auxiliar esses docentes.

3.1 Experiências e vivências em exposições de arte: confluências entre Dewey e Vigotsky

Nesta seção, discutirei as contribuições de John Dewey no campo da experiência e de Lev Vigotsky no campo da vivência, e como essas contribuições se relacionam com visitações de estudantes em exposições de arte.

Em Dewey, o conceito de experiência está presente em diversas de suas obras e está relacionado à interação, onde existe uma troca entre o objeto de conhecimento e o indivíduo. No livro “Experiência e Educação” (2023), Dewey enfatiza a importância da experiência na educação progressiva como parte integrante da aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo, chamando a atenção para a qualidade das experiências proporcionadas por educadores aos educandos.

A interação experiencial acontece entre o indivíduo e o ambiente, sendo processada internamente e influenciando "a formação de atitudes, de desejos e de propósitos" (Dewey, 2023, p. 46), mas não se encerra no sujeito. Ela é influenciada e moldada pelo contexto social e físico a que esse sujeito se insere, ao mesmo tempo em que esse sujeito também altera o seu meio social a partir da construção de novos conhecimentos. Nas palavras do autor:

> (...) vivemos do nascimento à morte em um mundo de pessoas e coisas que, em grande medida, é o que é por causa do que vem sendo feito e transmitido a partir das atividades humanas anteriores. Quando esse fato é ignorado, a experiência é tratada como algo que se passa exclusivamente dentro do corpo e da mente do indivíduo. Não deveria ser necessário dizer que a experiência não ocorre em um vácuo. Há elementos fora do indivíduo que dão origem às experiências que são constantemente alimentadas por esses elementos (Dewey, 2023, p. 47, 48).

Para o filósofo, não é a quantidade de experiências que mais importa, mas a qualidade dessas experiências. Isso é importante uma vez que o ato de experienciar é um processo contínuo de interação entre o indivíduo e seu ambiente, moldando suas percepções, pensamentos e ações futuras, possibilitando experiências subsequentes. Essas experiências subsequentes se caracterizam por serem uma ampliação do conhecimento do indivíduo em uma determinada situação.

Dewey (2023) destaca a "continuidade" e a "interação" como dois princípios fundamentais para interpretar a força e a função educacional de uma experiência. Assim, a educação deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, não sendo separada da vida dos educandos; e a interação entre o indivíduo e o ambiente social, compreendendo a educação como uma experiência ativa e participativa, onde os educandos interagem com o mundo ao seu redor para construir conhecimentos e a compreensão desses conhecimentos.

A interação, segundo Dewey (2023), necessariamente trata igualmente as condições objetivas, ambiente físico e social em que a experiência ocorre, e as condições internas, aspectos individuais e subjetivos que influenciam a experiência (crenças, valores, emoções). Assim:

> Conforme um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem (Dewey, 2023, p. 56).

No que se refere ao campo da arte, Dewey (2010) começa os seus escritos sobre a experiência chamando a atenção para a necessidade de se retomar o objeto artístico como integrante da vida cotidiana, isso porque, para o autor, historicamente os objetos artísticos no período moderno sempre fizeram parte da vida comum, e "não tinham nenhuma ligação peculiar com teatros, galerias ou museus. Faziam parte da vida significativa de comunidades organizadas" (Dewey, 2010, p. 65). A arte, segundo Dewey, era percebida nos meandros que compunham os detalhes do dia a dia das pessoas, consequentemente eram mais acessíveis.

Para Dewey (2010), temos experiências constantemente porque viver é interagir, e a interação é um dos princípios básicos da experienciação. No entanto, existem experiências incipientes que não necessariamente produzirão conhecimentos e aprendizagens necessárias e importantes aos indivíduos. Em contrapartida, existem as experiências singulares que surgem de experiências anteriores e se tornam suficientes para a construção de aprendizagem. Para o autor:

> Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas.
>
> Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular (Dewey, 2010, p. 111).

O autor cita ainda a e experiência estética, que é uma interação de envolvimento com objetos artísticos mais aprofundado e que resulta em mudanças na percepção do indivíduo. Não necessariamente a experiência estética é alcançada somente em contato com a arte, mas segundo Dewey (2010) é a ela que o fazer artístico está atrelado, sendo presente no ato da produção do artista e na relação comunicativa que o produto da criação desenvolve com o público. Tanto a produção do artista quanto a recepção do público envolvem entendimentos, criação de significados e sentimentos, sendo esses essenciais para a caracterização de uma experiência genuinamente estética.

Em exposições de arte, o educador propõe aos educandos a experiência de visitar uma exposição. Cada educando terá a sua experiência individual, porém, em termos de experiência estética, essa pode ser uma possibilidade. Isso porque a experiência estética só ocorrerá se os estudantes estiverem abertos e receptivos a ela. A experiência estética é um ato individual que se forma a partir de uma sucessão de experiências anteriores, resultando em um aprofundamento emocional particular para cada estudante presente.

O contato direto com objetos artísticos possibilita a estesia, a exploração e a reflexão sobre diferentes significados na arte. A história de vida dos estudantes influenciará suas interpretações dos objetos expostos, contribuindo para novas leituras e construção de conhecimento. Isso permite um aprendizado mais significativo e enriquecedor para os educandos dentro do contexto da exposição de arte.

Figura 17 – Fotografia do Museu Nacional da República.

Fonte: Elaboração própria (2024).

No que se refere ao pensamento de Vigotsky sobre o conceito de “vivência” (*perejivânie*), Toassa (2011) esclarece que o termo foi difícil de ser construído/definido devido as diversas, e problemáticas traduções realizadas das obras de Vigotsky. Segundo Toassa (2011), muitos autores se ocuparam em encontrar uma definição adequada para o termo russo *perejivânie* (vivência), mas muitos esbarraram na falta de palavras adequadas que definissem e expressassem o real sentido da palavra.

A autora observa que *perejivânie*, é uma palavra usada no cotidiano russo e que nas obras de Vigotsky ganhou significados singulares, passando por diversas e importantes transformações. Segundo Toassa (2011), *perejivânie* é um termo derivado dos verbos *perejivát* e *perejit*, que por sua vez têm origem no verbo *jit*, todos relacionados ao significado de "viver". Trata-se de uma palavra imperfectiva (ação em desenvolvimento) que designa uma existência no passado, na atualidade e no futuro, portanto estaríamos pensando nas palavras “viver” e “vivenciando” como ações sem um começo ou um fim específico.

No contexto das obras de Vigotsky, a vivência é caracterizada como uma intensa interação entre o sujeito e o meio social, sendo extremamente significativa para o indivíduo. Nas pesquisas de Vigotsky, esse termo é utilizado para descrever momentos

em que uma pessoa passa por experiências transformadoras, que moldam sua percepção e compreensão da realidade, alterando sua relação com o mundo. Conforme destaca Toassa (2011, p. 35) “As vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo”.

Os dois principais conceitos de *perejivânie* são apresentados primeiramente, em textos de crítica literária, onde é introduzido pela primeira vez em "A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca", estabelecendo uma relação sujeito-objeto (no caso entre o sujeito e a obra de arte), enfatizando o pensamento crítico do leitor. Nesse ponto é importante dizer que, como esclarece Toassa (2011), neste trabalho sobre Hamlet, Vigotsky:

> trata a recepção estética como recriação e reprodução da obra pelo leitor. Vemos que a vivência não é, tal como o autor declara, meramente uma apreensão espontânea do mundo; pode tratar-se também de um fenômeno orientado pela linguagem, dirigido por uma intencionalidade comunicativa (Toassa, 2011, p. 40)

Em segundo lugar, o termo "*Perejivânie*" é empregado por Vigotsky em textos pedológicos centrados no desenvolvimento infantil.

Para Vigotsky, em ambas as acepções mencionadas anteriormente, as vivências desempenham um papel essencial na construção do conhecimento. Elas dizem respeito a relações dialéticas entre o exterior e o interior, entre o individual e o coletivo, entre o afetivo e o intelectual, estabelecendo uma inseparabilidade entre o sujeito consciente e seu meio social. Além disso, as emoções são fundamentais na construção do saber, constituindo uma atividade vivencial consciente e afetiva. Nas palavras de Vigotsky, vivência é:

> uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotsky, 1999, p. 686).

As vivências são construídas socialmente e envolvem a interação do indivíduo com os outros membros de sua comunidade e com os símbolos e significados culturais e, associadas as emoções, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pois o campo afetivo e as experiências são influências importantes na forma como os indivíduos compreenderão e interagirão com o mundo e com as outras pessoas.

No campo da arte, as vivências são essenciais para a compreensão e apreciação das diversas manifestações artísticas, ao mesmo tempo em que os estudantes compreendem criticamente o seu próprio contexto social, ressignificando suas próprias histórias de vida.

Figura 18 – Fotografia de estudantes em visita ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Trazendo para o contexto desta pesquisa, que tem como participantes estudantes da EJA, os quais possuem uma história de vida com diferentes condições sociais que os afastaram da escola, o conceito de vivência é muito significativo, pois permite que os estudantes tragam para o ambiente educacional uma bagagem única e diversificada. No entanto, é necessária a adoção de estratégias de aproximação desses estudantes com obras de arte em exposições para que os educandos possam participar ativamente expressando opiniões, dúvidas e entendimentos para o que está vendo, experienciando e vivenciando.

É importante observar que a experiência de visitar uma exposição de arte, é uma vivência que não começa e não se encerra na visita, mas vem acontecendo desde a formação inicial, no convívio social e particular, e se reverberará por toda a história de vida dos estudantes, ganhando novos significados e significantes. Nesse sentido, é importante proporcionar experiências que estimulem a sensibilidade estética e o olhar crítico, permitindo que os estudantes vivam e se apropriem do mundo da arte de forma mais completa.

Figura 19 - Fotografia de estudantes em visita ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024)

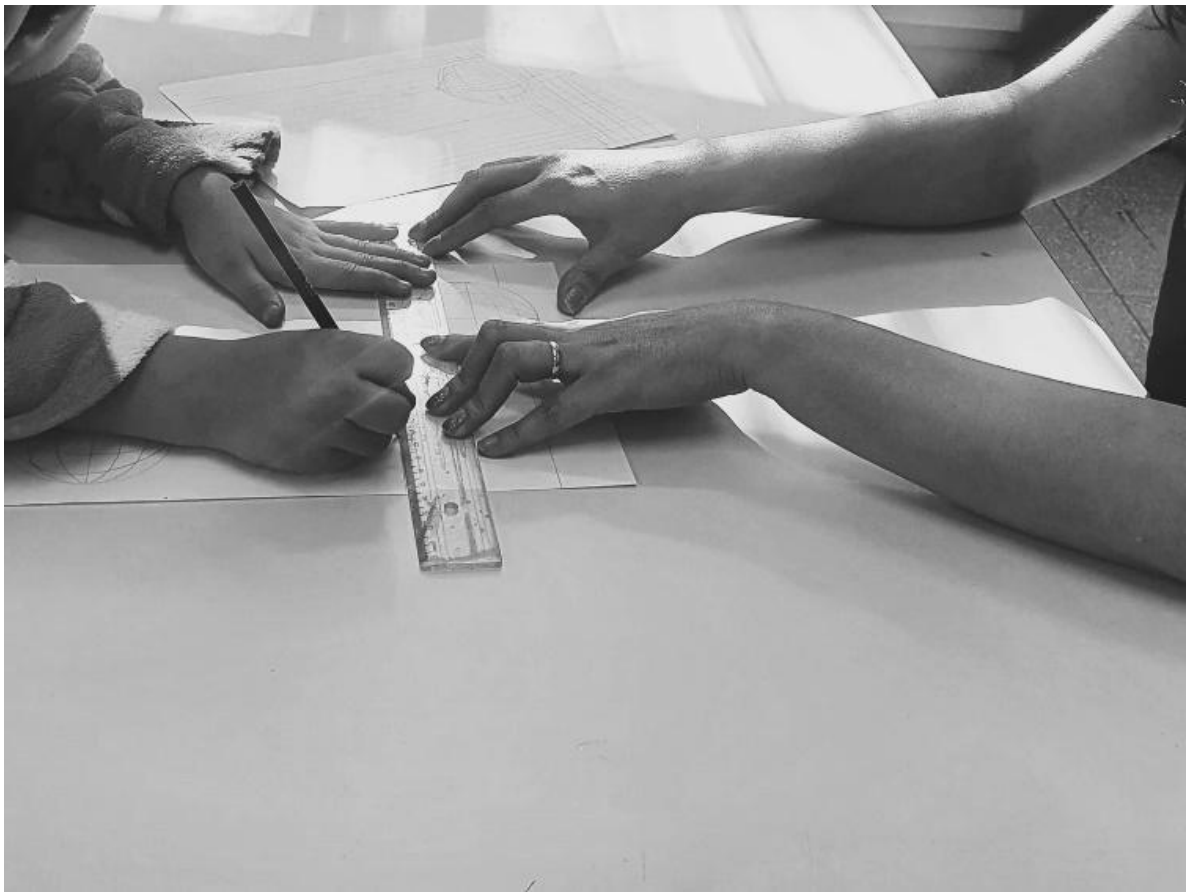
Apesar das abordagens de Dewey sobre experiência e de Vigotsky sobre vivências serem distintas, ainda compartilham a importância desses termos como uma interação no processo educacional. Dewey enfatiza a experiência individual e pessoal como fundamental para a construção de saberes, chamando a atenção para a essencialidade da interação ativa do indivíduo com o ambiente social. Essa abordagem se assemelha à teoria de Vigotsky, que traz a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo e na formação das vivências do sujeito. Vemos aqui uma continuidade na valorização do contexto e da interação, onde as experiências pessoais se

somam às experiências sociais para a formação de um entendimento mais amplo do desenvolvimento humano.

Ambas as abordagens são procedimentos dinâmicos e interativos, que envolvem atuação, interação e reflexão. No contexto de uma exposição de arte, a experiência relaciona-se à atuação direta e imersiva dos estudantes, ao mesmo tempo em que a vivência se relaciona à internalização e construção de novas aprendizagens a partir dessa experiência de visitar uma exposição e ter contato com objetos artísticos.

4. Mediação: entre conceitos, indagações e práticas

Figura 20 – Fotografia das mãos da autora e de uma estudante.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Meus primeiros mediadores?

O Mundo...

Para compreender o termo “mediação” e sua aplicabilidade no campo das artes, em exposições, faz-se necessário inicialmente entendermos a conceituação desse termo em processos educativos no contexto do ensino formal da Rede Pública do Distrito Federal.

Essa conceituação será abordada a partir da pedagogia Histórico-Crítica, que tem como expoente Dermeval Saviani, e da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotsky. A escolha de abordar essas teorias se deu devido ao uso dessas abordagens no caderno intitulado Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2018) e dos cadernos do Currículo em Movimento (2018) da SEEDF que norteiam os conteúdos da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esses documentos, apoiados pelas implicações de Vigotsky e Saviani, trazem o entendimento da figura do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a identidade dos estudantes, o contexto social e a interação desses estudantes entre si, com conteúdo e com os professores.

Iniciar os estudos sobre mediação em exposições de arte pelo entendimento da ação do professor mediador e da mediação em artes visuais nas escolas, é uma possibilidade para entender a sala de aula como o local inicial de aproximação com o objeto artístico e com visualidades que fazem parte do cotidiano dos estudantes, além de ser uma oportunidade de compreender como os princípios norteadores das aulas, dos currículos e dos conteúdos podem ser agregados à mediação cultural e artística de estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal, valorizando a ação dialógica entre o ensino realizado na escola, tida como ensino formal, e o ensino não-formal, realizado em museus e galerias de arte.

É importante salientar que, no Brasil, o termo "ensino não-formal" tem sido comumente utilizado para designar o ensino realizado por setores educativos em museus. Segundo Martha Marandino (2008), esse termo surgiu à medida que os museus, ao se tornarem mais frequentados pelo público, passaram a adotar um papel educativo. Eles criaram espaços para receber e compreender a importância desse público, ressignificando as atividades desenvolvidas no ambiente museal. Por isso, começaram a ser entendidos como locais de ensino não-formal. No entanto, a caracterização e diferenciação desses espaços não são tarefas simples. Como a autora destaca:

> Apesar de se reconhecer as especificidades educativas que os museus possuem, muitas vezes, os termos formal, não-formal e informal são

> utilizados de modo controverso: o que é considerado por alguns como educação não-formal, outros denominam de informal; isso faz com que suas definições estejam ainda longe de serem consensuais (Marandino, 2008, p. 12).

Marandino (2008) aponta, ainda, as dificuldades de tradução ao definir o termo, bem como as necessidades dos grupos frequentadores de exposições e os processos de aprendizagem nesses locais. Ela questiona se o ensino realizado fora da escola seria formal, informal ou não-formal, ressaltando a complexidade dessa distinção. Nesse contexto, Marandino (2008) apresenta a concepção de Rogers (2004), que propõe pensar as definições de educação formal, não-formal e informal como parte de um continuum. A autora afirma que:

> um museu, por exemplo, poderia ser nomeado como um espaço de educação não-formal quando o pensamos como instituição, com um projeto de alguma forma estruturado e com um determinado conteúdo programático. Mas, ao pensarmos sob o olhar do público, poderíamos considerá-lo como educação formal, quando alunos o visitam com uma atividade totalmente estruturada por sua escola, buscando aprofundamento em um determinado conteúdo conceitual (ou, como muitos professores dizem, tentando "ver na prática o que têm em teoria na sala de aula"). E podemos, ainda sob o olhar do público, imaginá-lo como educação informal, ao pensarmos em um visitante que procura um museu para se divertir em um final de semana com seus amigos ou familiares (Marandino, 2008, p. 15).

Refletir sobre essas diversas conceituações é uma oportunidade de compreender os diferentes contextos em que a aprendizagem ocorre, além de promover uma aproximação entre esses espaços, interconectando saberes e aprimorando a ação educativa em museus.

4.1 Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento: o professor mediador

Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2018) é um caderno onde são apresentadas as bases teóricas (psicológicas, sociológicas, históricas, pedagógicas, filosóficas) que orientam o currículo escolar da SEEDF. O currículo escolar adotado pela rede pública de ensino do Distrito Federal é dividido em cinco cadernos onde são contempladas as bases para a Educação Profissional e a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais e do Novo Ensino Médio. Esses cadernos compõem o Currículo em Movimento (2018) da SEEDF. A segunda edição deste documento orientador foi criada

após debates entre os diversos protagonistas que compõem a SEEDF, e se caracteriza por ser organizado por componentes curriculares e constituído por conteúdos que valorizam a criatividade, a autonomia dos educandos e suas histórias de vida, e o pensamento crítico.

No documento Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2018), são apresentadas as Teorias Crítica e Pós-Crítica como base pedagógica, complementadas pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural. O uso dessas teorias é considerado devido às condições sociais do público frequentador das escolas públicas do Distrito Federal, sendo apontadas como aquelas que mais fornecem subsídios para a construção de uma escola pública atenta às condições sociais da população local.

Assim, tanto os cadernos do Currículo em Movimento (2018) quanto o caderno Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2018) apresentam uma forte relação com a realidade do contexto social dos estudantes, valorizando suas histórias de vida e origens. Desta forma, a escrita dos documentos aponta para um ensino participativo que convida os estudantes a refletirem sobre suas próprias condições de vida e sobre as condições de todas as pessoas na sociedade. Essa abordagem é fortemente influenciada pela Teoria Crítica, que norteia a discussão das diversas implicações das desigualdades sociais que não podem passar desapercebidas dentro de um currículo educacional. Segundo o documento:

> Na perspectiva da Teoria Crítica, são considerados na organização curricular conceitos, como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes (Distrito Federal, 2018, p. 22).

Essas bases teóricas orientam os conteúdos apresentados nos cadernos do Currículo em Movimento (2018). Importante ressaltar que, segundo o documento, os conteúdos apresentados são flexíveis, permitindo que o professor possa trabalhar conteúdos importantes para o seu componente curricular, bem como valorizar a realidade dos estudantes e as particularidades da comunidade escolar.

O currículo da SEEDF fundamenta-se ainda na ideia de uma Educação Integral, que visa promover o desenvolvimento dos estudantes em suas diversas esferas

(intelectual, física, afetiva, social e cultural), para dar conta da heterogeneidade social e educacional dos estudantes. Dentro do Currículo em Movimento (2018), os diversos desafios presentes na realidade social do Distrito Federal são trabalhados por meio de eixos transversais.

Embora os documentos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2018) e o Currículo em Movimento (2018) se proponham a apresentar conteúdos flexíveis e atentos à realidade dos estudantes, observo que na prática da sala de aula sua aplicação enfrenta diversas dificuldades, especialmente nas aulas de Arte da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A falta de clareza sobre como traduzir as diretrizes em ações pedagógicas concretas e a linguagem excessivamente teórica dificultam a compreensão e implementação pelos professores. Além disso, muitos conteúdos de Arte, particularmente os de Artes Visuais, frequentemente fogem da realidade prática dos estudantes, apresentando linguagens artísticas distantes de seu repertório cultural e de suas experiências de vida, o que contradiz a proposta de uma educação contextualizada e significativa. Embora os documentos se orientem pela ideia de uma educação integral, observo em minha prática como professora que existem dificuldades significativas para que isso se concretize, como a falta de espaços adequados nas escolas, insuficiência de verbas e a carência de preparação dos professores. Essas questões estruturais, somadas à desconexão entre as propostas e a realidade escolar, comprometem a efetividade do currículo no cotidiano da EJA.

Minha escolha em utilizar como referência os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento e o Currículo em Movimento da SEEDF para as aulas de arte deve-se a diversos fatores. Primeiramente, trata-se de um documento oficial da rede pública de ensino do Distrito Federal, recomendado pela equipe gestora da escola onde está pesquisa foi desenvolvida, que orientou todos os professores a utilizá-lo como base para a elaboração de seus planejamentos. Além disso, adotei essa abordagem por valorizar o conceito de professor mediador, que reflete minha postura em sala de aula, e por reconhecer a importância das vivências e experiências dos estudantes no processo de desenvolvimento das aulas. Para enriquecer ainda mais as aulas, também agreguei ao planejamento outros materiais didáticos, leituras e livros, ampliando as possibilidades de aprendizado dos estudantes.

4.2 Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Crítica

Reconhecendo a realidade social da população do Distrito Federal, o currículo da Educação Básica da SEEDF estrutura-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Crítica, por considerar que essas teóricas levam em consideração que os estudantes são sujeitos sociais que interagem e influenciam o meio em que vivem.

A Pedagogia Histórico-Crítica é baseada no pensamento do materialismo histórico-dialético e tem como um de seus maiores teóricos Dermeval Saviani. Está teoria estabelece relação entre o sujeito e o meio social, visando à superação das desigualdades, comuns a educadores e educandos, de forma crítica e reflexiva, promovendo a democratização do saber. Essa abordagem educacional busca apontar caminhos para a superação das desigualdades por meio de um conhecimento emancipador, que capacite os indivíduos a compreenderem e transformarem a realidade social em que estão inseridos.

Saviani (2013) propõe cinco fases para a pedagogia histórico-crítica: prática social inicial (conscientização da condição social), problematização (transição entre a prática e teórica, questionamento da realidade social), instrumentalização (sistematização dos conteúdos), catarse (organização e manifestação do que se aprendeu) e prática social final (aplicação prática dos conceitos teóricos aprendidos, superação).

Dentro dessa abordagem pedagógica, para ir de uma prática inicial para uma prática social final, o professor desempenha uma função de mediador, possibilitando aos educandos um nível mais elevado de desenvolvimento. O professor mediador tem a função de relacionar conteúdos ao cotidiano dos educandos.

É importante observar que o uso da Pedagogia Histórico-Crítica na organização de um currículo para a Educação Básica é coerente, visto que Saviani (2013) defende o uso dessa ferramenta no ensino. No entanto, essa defesa do currículo por parte de Saviani não é para a repetição de conteúdos estanques, típicos de uma postura tradicional, mas sim para o uso de conteúdos que visem à superação das desigualdades sociais, tornando-se um instrumento de democratização do conhecimento e da aprendizagem.

No que se refere a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, ela foi desenvolvida por Lev Vigotsky e possui uma base marxista. Ela destaca a importância das relações sociais e do contexto cultural na produção de conhecimentos e no desenvolvimento dos sujeitos, gerando mudanças na vida dos indivíduos. De acordo com os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2018), essa abordagem teórica e metodológica considera que o desenvolvimento dos indivíduos está intrinsecamente ligado ao contexto histórico e cultural em que estão inseridos.

Na construção do currículo da Educação Básica do Distrito Federal, o uso dessa abordagem reflete a preocupação em garantir a aprendizagem dos educandos, considerando as práticas sociais e os processos educativos que devem ser de qualidade para assegurar o pleno desenvolvimento dos alunos. Segundo o documento:

> Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola (Distrito Federal, 2018, p. 33).

Assim, essa abordagem metodológica destaca dentro do currículo a importância das relações interpessoais e a interação com o meio social, onde aprendizagem passa "a ser compreendida como processo de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a linguagem e com os professores num ambiente favorável à humanização (Distrito Federal, 2018, p. 33)". Neste ponto o professor aparece como mediador no processo de aprendizagem, desenvolvendo ações e objetivos que coloquem os estudantes como protagonistas de uma formação "histórico e social (Distrito Federal, 2018, p. 33)".

De acordo com Facci (2004), a mediação em Vigotsky ocorre nas interações dos indivíduos com o mundo e com o meio social. A presença da mediação se dá entre os artefatos e os signos, sendo a linguagem o signo mais importante, que compõem essa interação. O desenvolvimento do psiquismo humano se dá por meio desse processo de mediação, atuando em conjunto com as funções psicológicas superiores presentes em todos os indivíduos, tais como memória, atenção, fala, pensamento e percepção. Estas atividades, de acordo com Facci (2004, p. 66), "são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos". A medida em que o indivíduo interage com o meio social e com as práticas culturais, vai de formas mais elementares do pensamento para formas mais abstratas e complexas.

Segundo Vigotsky (1998), a aprendizagem/desenvolvimento é dividida em dois níveis: desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é aquilo que o indivíduo consegue realizar de forma autônoma, habilidades que o indivíduo já domina; enquanto o nível de desenvolvimento potencial consiste naquilo que o indivíduo ainda não consegue realizar sozinha, mas que pode fazer com a ajuda de alguém. O professor atua nesse processo como mediador na zona de desenvolvimento

proximal, que é o espaço entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial e se caracteriza por ser onde a aprendizagem mais significativa acontece. A mediação do professor acontecerá para facilitar o intercâmbio entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, criando estratégias pedagógicas para o desenvolvimento desta.

Aproximando esses conceitos da realidade desta pesquisa, que se ocupa em possibilitar aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos contato com objetos artísticos expostos no Museu Nacional da República, explorando os conceitos de experiência e de mediação, considera-se que as proposições de Vigotsky são importantes por considerarem a mediação cultural como catalisadora na produção de conhecimentos e na aprendizagem dos estudantes. A mediação, segundo Vigotsky, acontece na interação social dos sujeitos com meios culturais. Uma visitação a um exposição de arte pode atuar na zona de desenvolvimento proximal, sendo uma possibilidade de produção e consolidação de uma aprendizagem em arte mais significativa para os educandos. Para que isso aconteça é necessária a criação de estratégias que aproximem os estudantes de suas próprias realidades sociais, fazendo interconexões com o que se vê.

4.3 Mediação Cultural: conceitos e aproximações

Ana Mae Barbosa (2009), traz o entendimento de uma educação como mediadora entre saberes e aprendizagens. A autora cita as ideias do socioconstrutivismo, que possui base teórica nos estudos de Vigotsky, que coloca o estudante no foco da aprendizagem, destacando o papel do professor como mediador. Segundo Barbosa (2009):

> No século XX, o conceito de educação como ensino passa a ser minimizado para dar lugar a ideias socioconstrutivistas, que atribuem ao professor o papel de mediar as relações dos aprendizes com o mundo que devem conquistar pela cognição (Barbosa, 2009, p. 13).

O professor mediador, segundo a autora, seria o organizador e incentivador para que a aprendizagem aconteça e para uma real aproximação do sujeito com o mundo. Barbosa (2009) observa que a arte desempenha um papel crucial nessa mediação entre os sujeitos e o mundo, sendo o ambiente museal um local propício para que tal experiência aconteça. A autora diz que a arte/educação se destaca por se colocar entre o público e o objeto artístico. Janina Sanches (2012) enfatiza a fala de Barbosa (2009) ao dizer que:

> Na arte está sempre envolvida a mediação. A natureza da arte é justamente mediar, interceder para libertar-nos de modelos, exercitar a percepção aos fenômenos da vida, a comunicação livre, consciente, crítica, criativa, pela hermenêutica das verdades expandir possibilidades de expressão; (Sanches, 2012, p. 16)

A referida autora, assim como Barbosa (2009), entende o papel da arte como mediadora nos processos educacionais, e questiona se as escolas estão realmente atendendo a essas expectativas de mediação da arte.

Pensar a arte/educação, que integra arte no contexto educacional, envolve considerar a mediação entre o público e o objeto artístico, como observa Barbosa (2009), e a arte em si como mediadora, conforme o pensamento de Sanches (2012). Essas duas abordagens para o termo "mediação" são especialmente relevantes dentro de um contexto museal, porque abrem espaço para duas possibilidades de abordagem dentro de uma exposição: a mediação direta, realizada por um mediador ou por um professor mediador, que conecta os visitantes ao conteúdo artístico por meio de diálogos; e a mediação indireta, em que o próprio objeto artístico atua como um elo de comunicação, incentivando o público a construir interpretações e significados de forma autônoma. Essas abordagens complementares ressaltam o potencial dos museus como espaços de aprendizado ativo e vivências significativas.

Segundo Mirian Celeste Martins, no Caderno da Política Nacional Museal (2018), Martins o termo mediação tem sua origem na palavra em latim *mediatĭo*, significando estar no meio, podendo "ser compreendido na contemporaneidade como conceito, função e ação (Martins, 2018)". Como conceito o termo é abordado em diferentes áreas, como a advocacia, filosofia e educação. Na advocacia, é entendido como uma ponte, intermediado ações. Na filosofia, vemos exemplos em Aristóteles, que o define como uma virtude moral de estar no meio termo (mesótes), e em Hegel, que o relaciona ao conhecimento imediato (sem a necessidade de mediação para a construção do conhecimento) e mediato (envolve mediação e reflexão para a compreensão da realidade). Na educação, estudiosos como Vigotsky, John Dewey e Paulo Freire enfatizam a importância da mediação nas interações sociais, experiências e desenvolvimento crítico dos estudantes.

Como função Martins (2018) diz que a mediação aparece nos programas educativos de museus e centros culturais. E como ação, segundo a pesquisadora, o termo mediação se volta para a posição de estar no "meio" mediando, além de chamar a atenção

para as possibilidade de aproximação do público com visualidade, objetos artísticos e bens culturais. Dentro da função da mediação, Martins (2018) traz a concepção da mudança da nomenclatura de “monitor”, que designa a função da pessoa que se coloca entre o objeto artístico e os sujeitos que observam a obra, para educador de museu que também é chamado de mediador.

Ainda segundo Martins (2018), o ser humano é um ser histórico e social que está inserido na cultura. Nesse contexto, o termo “mediação” é ampliado com o termo “cultural” ao compreender o processo de interação entre os indivíduos, com trocas de conhecimentos e experiências, possibilitando a comunicação, o respeito com o outro e o acesso aos bens culturais. Esse processo pode ocorrer tanto dentro quanto fora das escolas, e os meios de mediação podem ser facilitados por mediadores que podem ser pessoas ou qualquer outro meio que possibilite o encontro com objetos artísticos. Para a autora:

> pode ser uma pessoa, ou algo que ofereça a oportunidade de um diálogo, mesmo que de forma mais solitária, como um livro, um catálogo, um programa de TV, revistas, jornais ou um exercício de leitura de uma obra... pode promover uma ruidosa conversa interna (Martins, 1997, p. 224).

Martins complementa que:

> o “estar no meio” implica complexa posição de “estar entre”, que possibilita uma rede de múltiplas provocações e possibilidades de relações entre sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos. Um território potente e de tensões que abrange estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, abertura, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade (Martins, 2018, p. 85).

Miriam Celeste Martins, que se dedica a estudos e pesquisas acadêmicas no campo da mediação, traz a fala de um participante do grupo, identificado como EP que diz: “Mediação cultural. É experiência, é vivência, é compartilhamento; é participação, ação afirmativa na cultura [EP] (Martins, 2007, p. 141)”.

Segundo Martins dentro do contexto museal e de exposições de arte, compreende-se a mediação cultural como uma ação de colocar-se entre o sujeito e a obra, experienciando e vivenciando o objetos artísticos e visualidades, como uma afirmação de compartilhamento de ideias e de conhecimentos. E sobretudo é uma ação de respeito. Respeito pela obra, que se comunica com o espectador e que precisa desse sujeito para continuar a sua feitura; respeito pelo observador, que têm gostos, desejos, interesses e é

um ser histórico com vivências culturais que influenciam a sua experiência; e respeito por quem se coloca no “entre”, respeito pela figura do mediador cultural, que também possui interesses e que também participa de uma experiência de fruição.

Figura 21 - Fotografia tirada no Espaço Cultural Marcantonio Vilaça, em Brasília. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A autora observa ainda que o termo mediação é discutido por diversos atores, tais como curadores, artistas, autores, educadores, críticos, se caracterizando como uma ação rizomática de aproximação entre conceitos do aprender vendo, da experiência e do olhar sensível. Para a autora:

> Mediar é “estar entre muitos”. Coloca-nos na posição de quem também há de viver uma experiência, potencializando-a ao outro. “Entres” que habitam territórios como platôs para aprofundamento das questões e que envolvem múltiplos e interconectados aspectos (Martins, 2017, p. 8)

Conforme a pesquisadora expõe “O conceito de mediação cultural tem sido aprofundado nos “entres”, pelo meio, nas conexões entre pensamentos, sensações, percepções entre arte” (Martins, 2017, p. 8). Ação mediadora, espaços expositivos, formação de docentes e de mediadores culturais, metodologias, acessibilidade, experiências estéticas e leituras de imagens são alguns dos “entres” que aprofundam o conceito de mediação cultural. Assim, estudar e entender o termo é uma possibilidade para compreender as funções das mediações em espaços culturais ao mesmo tempo em que discutimos as formas de

explicações e de aproximações com as obras expostas, bem como as possíveis interpretações que podem surgir. Para a autora:

> No jogo de conceitos teóricos e percepções sensíveis, a mediação cultural vem se condensando em nossas pesquisas e ações na síntese de seu principal objetivo: possibilitar encontros, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estésicas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro. Logo, mediar é estar entre muitos e entre desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam eles crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais – dos professores, das instituições escolares, das famílias... (Martins, 2017, p. 8, 9).

Nesse interim é importante reiterar que ambos os agentes (mediador e sujeito que observa a obra) participarão de uma experiência de transformação, e, dialogando com Barbosa (2008), para que isso aconteça, é fundamental o respeito com os interesses de cada observador, além de ser uma oportunidade para se discutir quais informações são relevantes para serem abordadas dentro desse contexto.

Martins (1997, p. 226), Barbosa (2009) e Sanches (2012), afirmam também que a obra de arte é capaz de mediar por si só. Nesse sentido, a obra de arte possui características que podem ser interpretadas pelo observador, que por sua vez traz consigo sua bagagem cultural que irá influenciar sua percepção.

No primeiro contato com a obra, esta estabelece um diálogo com o observador, revelando suas características visíveis e estabelecendo conexões com as experiências do indivíduo, cabendo “ao mediador deixar espaço para que esse primeiro encontro vivido, no silêncio dos códigos da própria linguagem. Respeitar esse tempo é respeitar a obra, a arte” (Martins, 1997, p. 226). Após essa primeira mediação/contato, a obra de arte exige um aprofundamento, sendo esse processo facilitado pela figura do mediador cultural ou do professor mediador.

Martins (2017) defende que qualquer tipo de mediação é uma forma de comunicação, e como qualquer ato comunicativo pode sofrer interferências positivas ou negativas. Considera-se um comunicador, um receptor, a mensagem (códigos e signos) e o canal (meio em que a informação é transmitida), tanto o comunicador como o receptar são seres históricos que possuem gostos e são influenciados culturalmente e socialmente. Posto essas questões, é necessário considerar que o mediador precisa ser um facilitador

para o encontro do sujeito com o objeto artístico. A ideia é aproximar, e não distanciar o público do objeto que se vê e se experiencia.

> A mediação, como facilitadora do encontro entre arte e fruidor, precisa ser pensada como ação específica. Percebê-la como canal de comunicação permite estudar seu processo, atendando-se para os ruídos perturbadores, como de ênfases desnecessárias ou da exclusão e aspectos que poderiam tornar o encontro mais significativo (Martins, 1997, p.225).

Na perspectiva de Martins (2017, p. 7) o "sensível olhar-pensante" (apud Martins, 1993) é fundamental para a ação mediadora por considerar a formação de um olhar atento aos meandros que compõem visualidades do dia a dia e dos objetos artísticos. A formação de um olhar que enxerga é o primeiro passo para um real contato perceptivo com objetos artísticos e visualidades, e o educador tem papel fundamental na formação de um olhar sensível e pensante. O olhar precisa ser ensinado a ver, a perceber, a mergulhar no objeto artístico, que precisa continuar a ser trabalhado. A produção de uma obra de arte não se encerra no artista, mas continua a sua feitura na ação do observador, que confere uma ação contínua de produção de significados. Segundo Martins:

> "Aprender vendo" precisa ser propiciado num processo de aprendizagem, é tarefa dos educadores, pois o "dom do visível" não se escancara aos olhos de todos. Um "aprender vendo" que se exercita desde quando o pequeno bebê abre seus olhos e é recebido pelo sorriso dos pais, pelos brinquedos no berço, pelos primeiros passeios para o banho de sol. (Martins, 2017, p. 7, 8)

Nesse sentindo o olhar do sujeito é influenciado por seu contexto de vida, porque o sujeito é um ser histórico e, como diz Martins (2017, p. 8), "aninhado nas suas referências pessoais".

Ao iniciar esta pesquisa, procurei embasar-me nas ideias de Mirian Celeste Martins, devido ao seu entendimento de mediação, que dialoga diretamente com os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2018) e com o Currículo em Movimento (2018). Sua perspectiva sobre o professor mediador e o mediador cultural, que se colocam no "entre", possibilitou uma aproximação entre o objeto exposto e os estudantes participantes desta pesquisa, valorizando as experiências e vivências de cada um dos envolvidos nessa ação.

Assim, ao atuar como professora mediadora no processo de ensino e aprendizagem, procurei conectar os estudantes às obras expostas no museu, bem como aos conteúdos e visualidades discutidos em sala de aula, valorizando suas vivências e possibilitando que se reconhecessem como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Com base nos documentos da SEEDF e nas reflexões de Mirian Celeste Martins, busquei promover um diálogo entre os saberes prévios dos estudantes da EJA e os conteúdos apresentados, colocando-me no “entre” e respeitando tanto o posicionamento dos estudantes quanto as minhas próprias experiências e vivências.

5. Retrato dos estudantes do CESAS na pesquisa

“Professora, eu não quero ir ao museu... Porque não sei ler...”

A, 15 anos

Figura 22 - Fotografias de estudantes do CESAS.

Fonte: Elaboração própria (2024).

O Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS) está localizado próximo a região central de Brasília. É considerada uma das escolas mais antigas do Distrito Federal, tendo autorização para começar suas atividades educacionais em 1975.

Atualmente, o CESAS oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No que se refere à EJA, a Unidade Escolar (UE) disponibiliza os três segmentos, abrangendo desde a alfabetização até o Ensino Médio. Os segmentos e etapas da EJA são organizados da seguinte forma: o 1° segmento corresponde da 1ª à 4ª etapa, que equivale, no ensino regular, do 1° ao 5° ano do ensino fundamental – anos iniciais; o 2° segmento corresponde da 5ª à 8ª etapa, que equivale, no ensino regular, do 6° ao 9° ano do ensino fundamental – anos finais; e o 3° segmento corresponde da 1ª à 3ª etapa, que equivale, no ensino regular, do 1° ao 3° ano do ensino médio.

Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertados pela escola são: Assistente Administrativo, Auxiliar de Cozinha, Operador de Computador e Curso Técnico de Cozinheiro. Esses cursos profissionalizantes são vistos por muitos estudantes como uma esperança para ingressarem no mercado de trabalho. A escola também possui turmas bilíngues (português e LIBRAS) e salas de recursos generalistas e específicas para deficientes visuais.

Uma falha que observei é que o CESAS não divulga adequadamente esses cursos profissionalizantes nem os demais segmentos da Educação de Jovens e Adultos. Poucas pessoas ficam sabendo que a escola oferece esses cursos e a EJA. Não é raro encontrar pessoas surpresas ao descobrirem, por exemplo, que a escola disponibiliza essas atividades nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, o corpo discente é formado por adolescentes, jovens, adultos e idosos, sendo que:

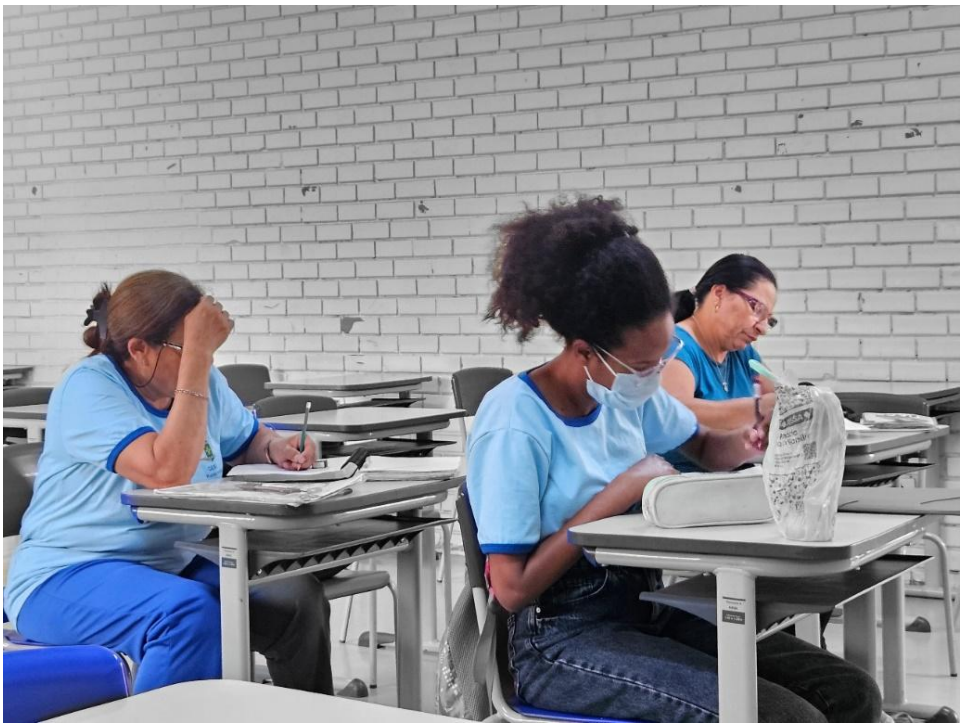
> Em sua maioria, tratam-se de estudantes excluídos do ensino regular por diferentes questões sociais e pedagógicas que culminaram em indisciplina, reprovações; desmotivação e ou abandono, envolvimento com questões ilícitas e processo de exclusão da UE de origem; ou abandono das demais modalidades da Educação Básica. Apresenta, via de regra, problemas de aprendizagem, defasagem com relação à idade/série e, consequentemente, desmotivação (CESAS, 2024, p. 09).

Até a entrega do Projeto Político Pedagógico (PPP) em 2024, a escola contava com 892 estudantes matriculados, sendo em sua maioria estudantes residentes em outras Regiões

Administrativas do Distrito Federal. O maior interesse dos estudantes é ingressar no mercado profissional.

Meus primeiros contatos com os estudantes ocorreram no início do ano letivo de 2024. Nesse momento, expliquei o plano de curso e solicitei que compartilhassem suas expectativas em relação às aulas de arte, além de seus interesses pessoais. Realizei um breve diagnóstico para conhecer melhor o grupo: idades, número de estudantes por turma e se já haviam visitado alguma exposição de arte.

Figura 23 – Fotografia de estudantes do CESAS. Manipulação de cor da autora.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Ao fazer esse diagnóstico, percebi que a maioria dos estudantes presentes nas aulas de arte eram mulheres que voltaram a estudar após criarem os filhos, muitas vezes incentivadas por eles e pelos netos. Havia também adolescentes que se tornaram mães, muitos dos quais frequentavam as aulas com seus filhos de colo, jovens com dificuldades de aprendizado, depressão e crises de ansiedade, além de estudantes com histórico de envolvimento com drogas. Muitos estavam desmotivados por acreditarem estar "fora da idade certa" para frequentar a escola. Além disso, identifiquei a presença de estudantes estrangeiros que desejavam aprender a ler e escrever em português.

Diversos desses estudantes enfrentavam insegurança alimentar, dificuldades de acesso à rede pública de saúde e moravam longe da escola, dependendo do passe livre. A

maioria nunca havia frequentado museus ou exposições de arte. Outro grande desafio era a heterogeneidade das faixas etárias dentro da mesma sala de aula, o que trazia divergências significativas nos interesses e perspectivas dos estudantes.

Essas características gerais estão de acordo com as reflexões de Roberto Catelli Jr. (2024), que afirma:

> Para além da questão econômica e social dos demandantes da modalidade, temos que considerar que a EJA é o território da diversidade, ou seja, são diferentes sujeitos, vindos de diferentes experiências de vida e histórias culturais.
>
> Um dos aspectos mais evidentes dessa diversidade é o etário. A idade mínima para os estudantes ingressarem na EJA é de 15 anos no ensino fundamental e 18 anos no ensino médio conforme indicam as Diretrizes Operacionais da EJA, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) desde 2010. Não há um limite de idade estabelecido, portanto, podemos ter estudantes a partir dos 15 anos, sendo ainda possível encontrar algumas eventuais pessoas na faixa dos 80 anos ou mais em uma sala de EJA (Catelli Jr, 2024, p. 17, 18).

A diversidade na faixa etária dos estudantes tornou-se um grande desafio, pois em muitos momentos precisei adaptar os textos e materiais didáticos conforme a idade, o entendimento e os interesses individuais de cada um. Percebi que muitos livros voltados para o público da EJA ainda apresentam uma linguagem inadequada para a faixa etária, sendo frequentemente resumidos e infantilizados. Além disso, o currículo sugerido pelos documentos normativos da SEEDF é resumido para ser adaptado a um semestre letivo. Embora esse currículo deva ser ajustado à realidade dos estudantes, é comum ver que os professores tentam cumpri-lo integralmente, sem suporte didático que leve em consideração a faixa etária e os interesses dos alunos. Sobre esse ponto, Catelli Jr. (2024) ressalta que:

> Ao constituir a EJA como um curso “resumido”, “apressado”, “acelerado” ou “encurtado” em relação aos cursos oferecidos para crianças e adolescentes na chamada idade própria, muitas secretarias de educação do país acabam por organizar propostas curriculares que são apenas a simplificação ou esfacelamento ou ainda esquartejamento da proposta curricular elaborada para os cursos de crianças e adolescentes (Catelli Jr, 2024, p. 15).

Uma questão que me ocorreu é se os projetos educativos realizados nos museus pelo Brasil consideram a heterogeneidade desse público, adaptando as visitas e mediações para atender grupos com diversas idades e identidades culturais. Além disso, questiono se a resistência de alguns professores em liberar os estudantes para visitas a exposições

de arte não está relacionada à vontade de cumprir o currículo, temendo que essas saídas pedagógicas prejudiquem o planejamento das aulas.

Ao longo do semestre, todos esses fatores diagnosticados se revelaram como condições que dificultaram a permanência dos estudantes na escola. Muitos deles acabaram abandonando os estudos, evidenciando outro aspecto característico da EJA: a evasão escolar.

A evasão escolar no CESAS tornou-se evidente ao longo de todo o ano letivo de 2024. Vi, pouco a pouco, os estudantes abandonarem a escola, e o turno vespertino, no qual eu ministrava aulas, perdeu grande parte de seus alunos. A escola ficou vazia e silenciosa, deixando, inclusive, muitos professores desmotivados. Dos 20 estudantes participantes da pesquisa, mais da metade havia deixado os estudos até o final do ano. Como consequência, a Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto enviou um ofício informando que algumas turmas seriam fechadas devido ao esvaziamento da escola. Os motivos para o abandono foram variados: desinteresse, necessidade de trabalhar, responsabilidades com os filhos e, em alguns casos, envolvimento com a criminalidade.

Sobre o ofício enviado à escola pela Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, a equipe gestora e os professores responderam à coordenação, destacando a importância e a necessidade de manter as turmas na escola, e as turmas não foram fechadas para o ano letivo de 2025.

Dentro do diagnóstico realizado percebi ainda que, no início, os estudantes não demonstraram muito interesse nas aulas de arte, pois acreditavam que aprender a ler e escrever era mais importante. Contudo, após várias conversas e com o decorrer das aulas, o entusiasmo pela visita ao museu aumentou, assim como o interesse em aprender sobre arte.

Para a visita ao Museu Nacional da República, os estudantes expressaram o desejo de usar uniformes e sair da escola em um ônibus escolar, querendo se sentir verdadeiramente como estudantes. No entanto, até a data da visita, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ainda não havia disponibilizado uniformes para grande parte das escolas públicas.

A primeira dificuldade para a realização da visita foi a resistência inicial dos estudantes em participar das aulas de arte. Em seguida, enfrentei a oposição de alguns colegas professores, que relutavam em liberar os alunos para a saída pedagógica, temendo que isso atrasasse o conteúdo programático. Inicialmente, a visita estava prevista para ocorrer em dois dias durante o semestre, com os estudantes divididos em dois grupos. No

entanto, devido à resistência dos professores, decidi realizar a visita em apenas um dia no primeiro semestre de 2024.

Outro obstáculo foi a obtenção de transporte gratuito para levar os estudantes à exposição. Embora a SEEDF disponibilize ônibus, é necessário formalizar o pedido com antecedência, e o pedido foi negado. Felizmente, o Sindicato dos Professores (SINPRO) ofereceu uma ajuda de custo para o pagamento do transporte. Essa ajuda foi essencial, uma vez que muitos estudantes não têm renda suficiente para contribuir com o custo. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, quase um quarto dos alunos depende de programas sociais de transferência de renda, como o Bolsa Família, Vale Gás, Prato Cheio, BPC (Benefício de Prestação Continuada) e o programa Bolsa Verde, "o que exige maior atenção e um olhar equitativo por parte das equipes da escola" (CESAS, 2024, p. 11).

6. Entre caminhos ou a escrita da metodologia

Figura 24 – Fotografia de estudante riscando o chão do CESAS.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Entre o caminho
a metodologia
E o braço do estudante
trepidando na porosidade do percurso.

De acordo com Minayo (2002), metodologia é o percurso seguido pelo pesquisador, englobando métodos, instrumentos de coleta de dados, a criatividade do pesquisador, sua capacidade de escrita e a análise dos dados coletados. Gerhardt e Souza (2009) complementam essa definição ao esclarecerem que, etimologicamente, a metodologia representa o estudo dos caminhos e instrumentos necessários para a realização de uma pesquisa científica. Dessa forma, a metodologia transcende a mera descrição de técnicas, refletindo as escolhas teóricas do pesquisador na coleta e na análise de dados, bem como sua criatividade.

Com base nessas abordagens, o percurso metodológico desta pesquisa integrou conceitos e procedimentos pedagógicos desenvolvidos com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando investigar o papel da mediação e da experiência artística na implicação dos estudantes nas aulas de arte. A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação.

Segundo Gil (1999), o uso da pesquisa qualitativa possibilita uma investigação mais profunda dos objetivos, identificando pontos comuns na análise e permitindo espaço para as individualidades e as múltiplas interpretações dos sujeitos envolvidos. Complementando essa perspectiva, Minayo (2002) afirma que:

> ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo 2002, p. 21, 22).

Assim, a escolha de uma abordagem qualitativa proporcionou a esta pesquisa uma análise mais contextualizada e sensível às reflexões dos participantes, além de integrar minhas observações como pesquisadora, inseparáveis de minha identidade e de minha prática pedagógica.

A escolha da pesquisa-ação, deve-se a sua capacidade de envolver ativamente pesquisador e participantes em um processo colaborativo. Thiollent (1986) define a pesquisa-ação como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

A pesquisa-ação foi empregada ao processo metodológico tanto na coleta e análise de dados quanto nas reflexões realizadas pelos estudantes na elaboração do Caderno de Artista. Dentro da análise expressei minhas percepções e preocupações enquanto professora mediadora. Esta postura buscou promover intervenções didáticas voltadas para a melhoria do ensino de arte na rede pública do Distrito Federal, alinhando-se ao objetivo de ampliar a inclusão cultural dos estudantes. Essa metodologia permitiu uma compreensão mais ampla, envolvendo os participantes e o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida.

No total, participaram desta pesquisa 20 estudantes matriculados no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), vinculados à Educação de Jovens e Adultos. A ação central consistiu em investigar o papel da mediação e da experiência no engajamento dos estudantes da EJA nas aulas de arte.

Figura 25 – Estudante em visita ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

6.1 Ferramentas de Coleta de Dados

Nesta fase da pesquisa, na escolha das ferramentas de coleta de dados considerei a prática de sala de aula, com atenção às atividades a serem desenvolvidas, seja por meio de aulas práticas ou teóricas, conforme as necessidades educacionais dos estudantes. Também levei em conta quais conteúdos abordar, além dos desafios enfrentados no ensino

de arte para estudantes da EJA, tais como a heterogeneidade cultural, as diferenças de faixa etária, a falta de materiais artísticos na escola, o acesso limitado a bens culturais e o período reduzido das aulas a um único semestre letivo. Simultaneamente, refleti sobre a importância de oferecer aulas de arte integradas à realidade dos participantes, conciliando os desejos dos educandos com o meu objetivo de compreender o papel da mediação para o entendimento em arte dos estudantes e o acesso cultural e artístico em um museu da Capital Federal.

Dessa forma, considerando todos os fatores que emergiram ao longo da construção do percurso metodológico, iniciei a pesquisa visando alcançar como objetivo geral investigar o papel da mediação e da experiência artística na implicação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aulas de arte, procurando especificamente discutir a experiência de visitas ao Museu Nacional da República na formação em arte de estudantes da EJA e investigar o conceito de mediação nas aulas de arte.

Para embasar o tema, utilizei a leitura de textos, com foco na mediação cultural e na postura que um professor mediador deve adotar, bem como suas repercussões no ensino de arte. Posteriormente, a coleta de dados foi organizada da seguinte maneira:

1. **Sondagem Inicial:** Primeiramente, realizei uma breve sondagem com os funcionários da escola, professores e equipe gestora para conhecer o perfil dos estudantes matriculados. Após essa sondagem, selecionei 20 estudantes, que seriam inicialmente convidados a participar da pesquisa. Essa sondagem aconteceu no ambiente da coordenação pedagógica, realizada no início do ano letivo de 2024. Escolhi trabalhar com estudantes que seriam meus alunos, por considerar que o contato seria mais fácil, integrando-os no planejamento das aulas e dos conteúdos propostos no semestre letivo.

Após diagnosticar e compreender a complexidade cultural, social, econômica e etária das turmas, apresentei aos estudantes o plano de curso para o primeiro semestre de 2024 e a pesquisa em andamento que eu estava desenvolvendo no Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes). Convidei-os a participar da investigação, que seria conduzida por meio de visitas às exposições no Museu Nacional da República, de observações das aulas de arte e pela produção dos Cadernos de Artista. Esses cadernos foram propostos como espaços de criação artística e de conexão com as exposições visitadas, além de servirem como suporte para a experimentação de técnicas artísticas realizadas durante as aulas de arte.

Nesta etapa, os estudantes assinaram os termos para participar da pesquisa e os termos de uso de imagens e de som produzidas no decorrer da investigação. Nesta etapa

os estudantes também foram apresentados aos termos éticos e os possíveis riscos presentes na realização e na participação nesta pesquisa.

2. **Produção de narrativas:** Foram produzidas duas narrativas escritas pelo grupo de estudantes/participantes. A primeira narrativa foi realizada antes das visitas às exposições, com o objetivo de diagnosticar as expectativas dos alunos e suas expectativas para as aulas de arte desenvolvidas no ambiente escolar. A segunda, posterior à visita, permitiu que relatassem suas impressões sobre as exposições vistas.

A escrita dessas narrativas foi fundamental, pois muitos dos estudantes se sentiam desconfortáveis ao expressar suas opiniões em grupo. A possibilidade de registrar suas percepções por escrito proporcionou um ambiente seguro para compartilharem suas opiniões sem se exporem ao restante do grupo. Isso foi especialmente importante porque muitos dos alunos ainda não se conheciam bem e não tinham o hábito de falar em público. Dessa forma, as narrativas permitiram que os estudantes expressassem suas impressões pessoais de maneira mais livre e espontânea.

Importante ressaltar que a escolha em realizar essas narrativas foi uma forma para minimizar o risco de os estudantes/participantes se sentirem expostos e tímidos no decorrer da realização da pesquisa.

Figura 26 – Fotografia de estudantes do CESAS realizando narrativas. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

3. **Observação:** Ao longo de todo o processo de investigação, observei os estudantes nas aulas realizadas na escola, durante a visita à exposição e após ela com o objetivo de compreender suas posturas e comportamentos. Notei que alguns comportamentos manifestados durante as visitas não correspondiam aos relatos apresentados em suas narrativas escritas. Por exemplo, embora alguns estudantes tenham demonstrado cansaço e desmotivação durante a visita, em suas narrativas afirmaram não ter sentido desconforto e destacaram a apreciação de todos os aspectos da experiência. Marconi e Lakatos (2022) destacam a importância da observação nesses casos:

> A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha um papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (Marconi; Lakatos, 2022, p. 208).

Com base nesse fundamento, busquei analisar o comportamento dos estudantes ao longo de todo o processo de visita ao Museu Nacional da República, comparando suas ações observadas com os relatos apresentados nas narrativas posteriores, além de considerar suas posturas em sala de aula e o envolvimento nas atividades relacionadas à produção dos Cadernos de Artista.

4. **Entrevista:** Selecionei 10 estudantes para participarem de uma entrevista despadronizada focalizada, estruturada com base em tópicos essenciais aos objetivos desta pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2022), a entrevista despadronizada é extremamente valiosa, pois permite a obtenção de informações relevantes de forma direta e pessoal, respeitando a liberdade do entrevistado enquanto se mantém o foco nos objetivos da pesquisa. As autoras observam que:

> o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (Marconi e Lakatos, 2022, p. 214, 2015).

No que se refere a um entrevista focalizada, as autoras (Marconi e Lakatos, 2022, p. 2015) dizem que “há um roteiro de tópicos relativos aos problema que vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser”.

A escolha desses 10 estudantes foi crucial devido ao tempo limitado de visita ao Museu Nacional da República e de aulas de arte.

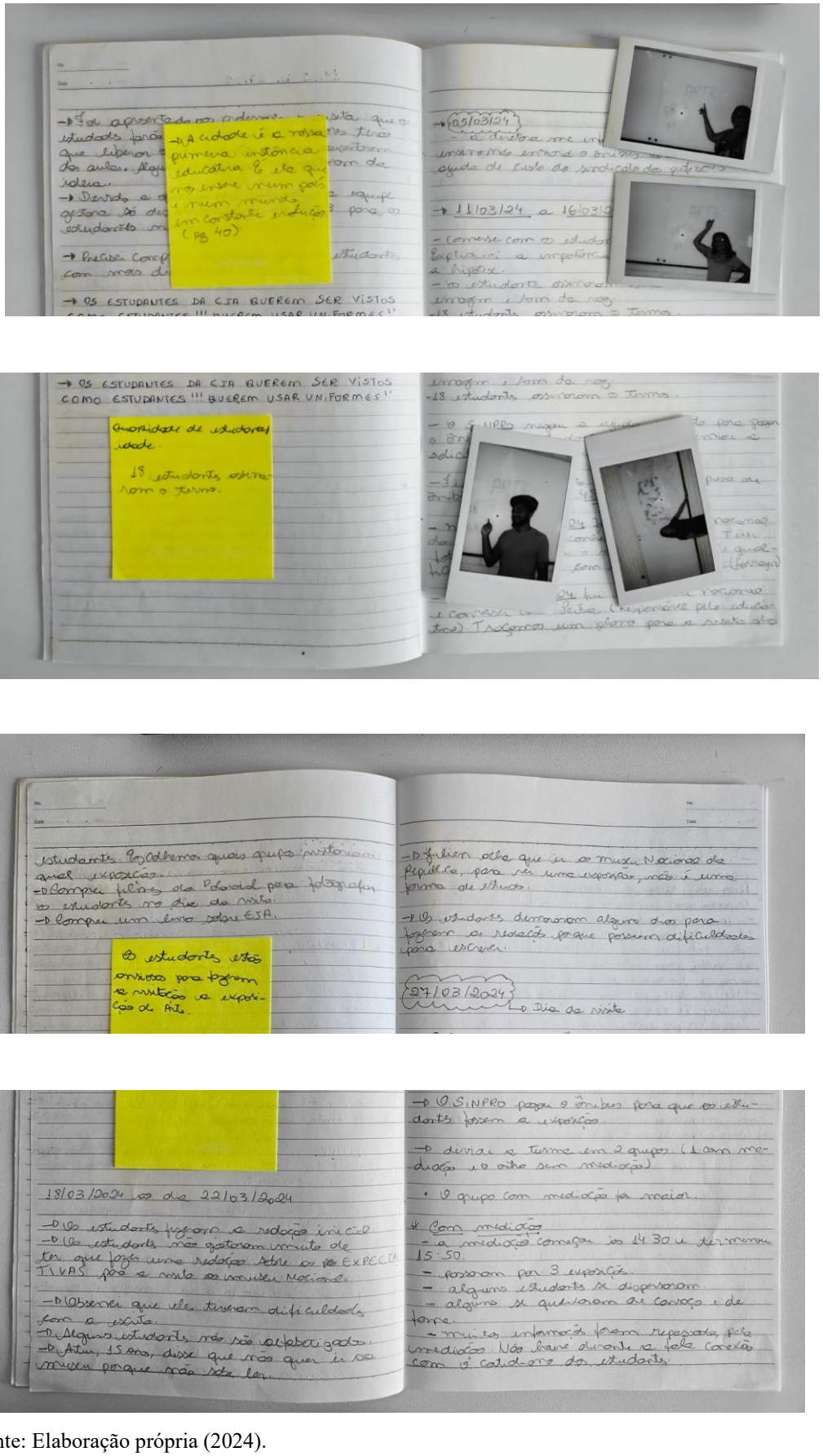
Figura 27 – Fotografia da autora da pesquisa realizando entrevista com um estudante participante da pesquisa. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Após a visitação, os estudantes participaram de rodas de conversa, onde puderam compartilhar com o restante do grupo suas opiniões e os conhecimentos adquiridos. Essa etapa foi muito produtiva, pois permitiu que os estudantes expusessem seus pontos de vista sobre as obras observadas, chamando a atenção dos colegas para perspectivas distintas e, assim, ampliando a interpretação do que foi visto e experienciado.

Para registrar todas as etapas desenvolvidas ao longo da pesquisa e organizar os dados coletados e observados, utilizei o diário de bordo como ferramenta. É importante ressaltar que esse diário foi de uso exclusivo meu, não sendo acessado ou preenchido pelos estudantes. O diário de bordo me permitiu identificar padrões de comportamento dos participantes e dos mediadores das exposições, como o cansaço dos estudantes, a atenção dos mediadores às demandas surgidas durante as visitas e as perguntas mais frequentes. Além disso, o diário ajudou a preservar detalhes importantes que poderiam ser esquecidos ao longo do processo, servindo de apoio na análise dos dados, nas observações e na elaboração de minhas reflexões pessoais sobre a pesquisa.

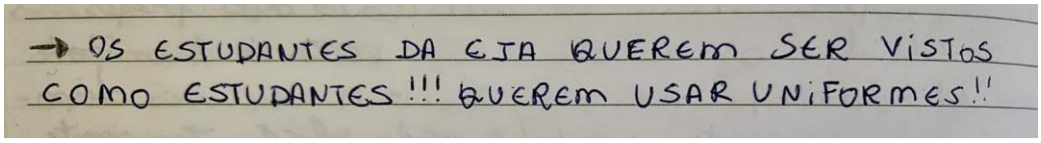
Figura 28 - Fotografias do diário de bordo da autora. Manipulação de cor da autora.



Fonte: Elaboração própria (2024).

7. Desenvolvendo a Análise dos Dados ou o Que Encontrei...

Figura 29 – Destaque de frase retirada do diário de bordo da autora.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Quero iniciar este capítulo de análise dos dados destacando a imagem acima, que faz parte do meu diário de bordo. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, uma das primeiras constatações foi o forte desejo dos estudantes da EJA de serem reconhecidos como educandos com direitos, deveres e, sobretudo, sujeitos respeitados. Estudantes da EJA são educandos que tentam muito mais que somente voltar a escola, eles querem que direitos sociais sejam garantidos. Catelli Jr. (2024) questiona:

> Mas o que significa voltar à escola? Sabemos que mais difícil do que uma pessoa abandonar a escola é retornar depois na vida adulta. São muitas as razões. Uma delas é a dificuldade de lidar com o próprio trauma que a instituição acabou por representar em sua vida, pois o processo de exclusão deixa marcas em cada uma destas pessoas.
>
> Voltar a escola não pode ser um retorno ao que não foi realizado na infância, mas sim a continuidade de processos formativos que podem ter caminhos novos a qualquer tempo da vida. A possibilidade de avançar em sua formação para produzir mudanças pessoais e profissionais (Catelli Jr., 2024, p. 9).

Durante as conversas realizadas ao longo das aulas, os estudantes expressaram o desejo de usar uniformes, frequentar salas de aula cheias e vivenciar uma escola ativa e movimentada. Além disso, demonstraram interesse em ter um horário fixo de entrada e saída, professores comprometidos e acesso aos mesmos materiais didáticos disponíveis aos estudantes do ensino regular. Esses aspectos refletem uma necessidade de inclusão, para que se sintam parte integrante do ambiente escolar. Essa busca por inclusão pode ser entendida como uma maneira de se apropriarem de novos conhecimentos e ressignificarem os históricos de exclusão que marcaram suas trajetórias de vida. Essa constatação é fundamental para o desenvolvimento de currículos e planejamentos pedagógicos que reconheçam os estudantes da EJA como sujeitos de direitos, cujas experiências educacionais são impactadas por múltiplos fatores de exclusão, e me ajudou

no processo de análise dos dados coletados, pois ampliou meu olhar sobre as necessidades educacionais, as vivências e as experiências desses estudantes.

Figura 30 – Fotografia de estudante do CESAS. Manipulação de cor da autora.

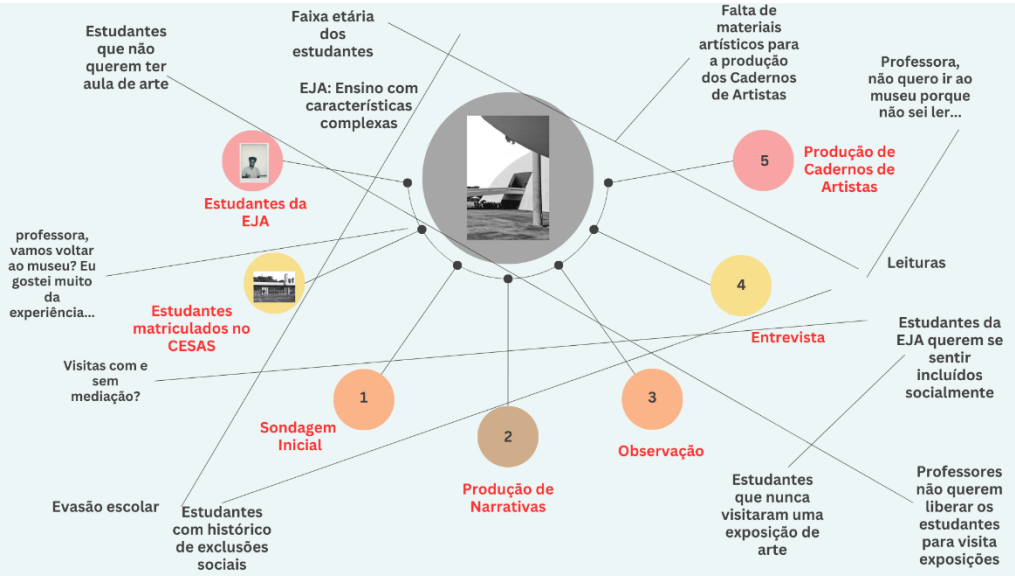
Fonte: Elaboração própria (2024).

A análise dos dados desta pesquisa seguiu um percurso rizomático, iniciando com uma sondagem inicial, seguida pela produção de narrativas, visitas ao Museu Nacional da República, rodas de conversa, entrevistas, produção dos Cadernos de Artistas e registros no diário de bordo. Essa rota, inicialmente planejada, foi constantemente atravessada por questionamentos e novas direções que surgiram ao longo do processo investigativo.

A complexidade inerente aos estudantes da EJA, marcada por históricos de exclusão e uma relação particular com o ambiente escolar, contribuiu para essa redefinição contínua do percurso. Os participantes trouxeram à pesquisa uma diversidade de experiências culturais, sociais e educacionais que exigiram flexibilidade e replanejamento constantes. A heterogeneidade de idades, experiências e expectativas, bem como o desejo urgente de aprender a ler e escrever e de se sentirem incluídos na sociedade, trouxeram uma dinamicidade particular para as aulas de arte.

Nesse sentido, a organização dos dados foi menos uma linha reta e mais um emaranhado de conexões, conforme pode ser observado no esquema abaixo, em que cada interação, narrativa ou produção artística reverberava em novas interpretações.

Figura 31 – Esquema realizado pela autora mostrando os caminhos seguidos para a elaboração da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria, Canva, (2024).

O material coletado foi categorizado de forma simples para facilitar a análise. O diário de bordo e minhas observações serviram como base para a elaboração geral desta seção.

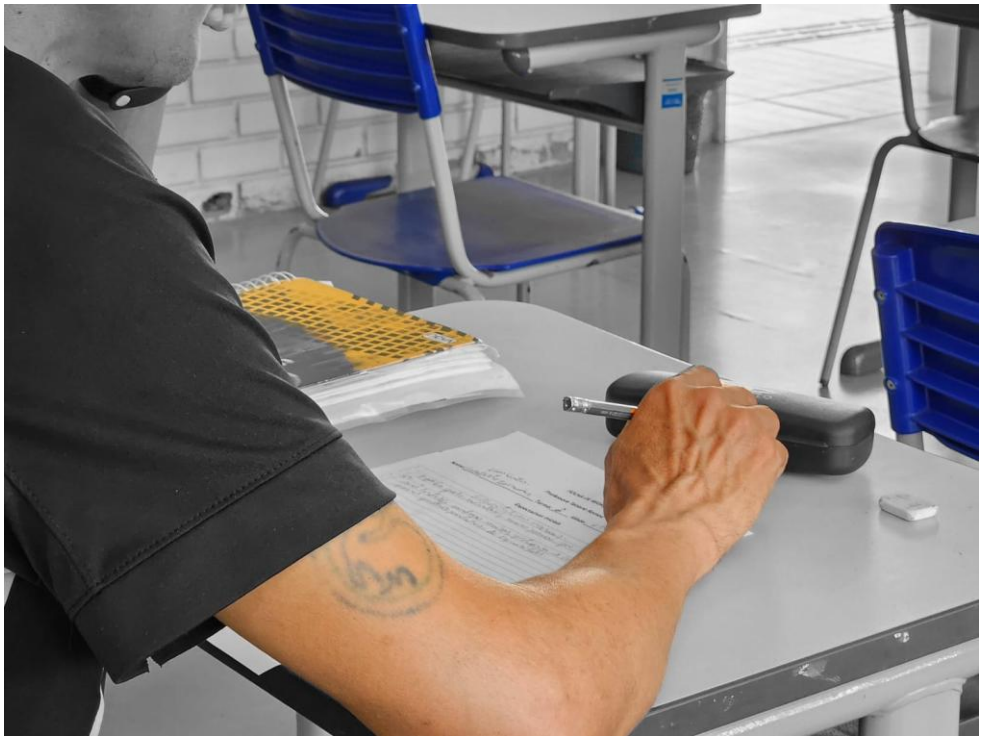
Durante as visitas ao Museu Nacional da República, os estudantes foram incentivados a registrar fotograficamente o percurso da escola até as exposições, bem como as próprias exposições. A pesquisa-ação envolveu a participação artística dos alunos, e o registro fotográfico foi uma ferramenta importante para que eles pudessem rememorar suas experiências e vivências no Museu. Esse registro permitiu que os estudantes criassem uma narrativa visual da visita, destacando o que mais lhes chamou atenção, o que gostaram ou o que os afetou negativamente. O material visual também contribuiu para que os estudantes reavaliassem a visita e, posteriormente, expressassem o que foi mais significativo por meio de redações e rodas de conversa.

A seguir, apresento a análise do material coletado, elaborada com base em uma abordagem de estatística descritiva. A escolha dessa metodologia tem como objetivo resumir os dados, organizando e interpretando as informações de forma clara e objetiva.

Esse processo permitiu compreender a experiência dos estudantes ao longo do processo investigativo, oferecendo subsídios para interpretar suas percepções, atitudes e reflexões nas diversas etapas da pesquisa.

7.1 Primeiros traços: Narrativas

Figura 32 – Fotografia de estudante do CESAS. Manipulação de cor da autora.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Após a leitura das narrativas produzidas pelos estudantes, constatei que, em 25% dos relatos, os participantes demonstraram expectativas relacionadas ao desejo de conhecer coisas novas, seja por nunca terem visitado um museu antes ou por esperarem ver obras de arte desconhecidas. H., de 43 anos, relatou: "Minha expectativa é conhecer coisas novas, não conheço nenhum museu." J., de 64 anos, também expressou grande expectativa para a visita:

> Nós temos uma visita ao Museu Nacional da República aqui em Brasília, que é uma sorte morar na capital do Brasil porque não preciso viajar para longe. Realmente eu não tenho ideia de qual o tipo de obras esse museu tem. Então, vamos esperar que essa visita ao museu dê resultados otimistas na minha busca (J. 64 anos).

Em 55% das narrativas, os estudantes expressaram sentimentos de ansiedade, felicidade, entusiasmo e alegria em relação à visita, esperando se divertir, se emocionar e ver coisas consideradas bonitas. M. D., de 66 anos, afirmou estar ansiosa e com grande vontade de visitar o museu. I., de 55 anos, disse: "Estou muito feliz, quero fazer bonito no nosso passeio porque a minha professora Tatiane fez um grande esforço para conseguir o transporte." J., de 54 anos, que já havia visitado o Museu Nacional da República, relatou: "Minha expectativa é encontrar muitas coisas bonitas. Seremos felizes no passeio."

Já 15% dos estudantes esperavam melhorar seus conhecimentos e compreender melhor o que é arte. Relataram também o desejo de participar de mais eventos artísticos e aprender a produzir obras utilizando técnicas próprias do universo artístico. J. F., de 80 anos, disse que esperava ver "uma linda exposição, quadros bonitos, muitas novidades e melhorar meus conhecimentos. Vou em boas companhias." C., de 57 anos, expressou o desejo de "conhecer a arte mais a fundo, entender melhor o que é arte, participar de eventos com arte e aprender a fazer arte." C. H., de 15 anos, disse que gostaria de ver muitas obras de arte e descobrir quais materiais foram usados para produzi-las.

Por fim, 5% dos estudantes mencionaram surpresa em relação ao tema da exposição. C., de 52 anos, comentou:

> É claro que estou muito entusiasmada. Eu já conheço o museu. Mas essa visita é especial porque é com meus colegas de classe e escola. O tema da exposição é surpresa, lógico que eu poderia ficar sabendo, mas estou preferindo saber no dia para ficar mais emocionante. (C., 52 anos).

Essa organização evidencia a diversidade de expectativas e motivações dos estudantes antes da visita ao Museu Nacional da República.

A visita ocorreu no dia 27/03/2024, quando os estudantes conheceram três exposições: uma com obras da artista porto-riquenha Gisela Colón, que aborda questões ecológicas; a mostra Zimar, que destaca o trabalho de Eusimar Meireles, artesão do Maranhão, conhecido por reciclar objetos transformando-os em caretas de cazumba, personagem do Bumba Meu Boi; e a exposição Um Só Corpo, com curadoria da venezuelana Morella Jurado, que apresentou 55 obras de artistas do Brasil, Argentina, Uruguai e Venezuela.

Os estudantes estavam entusiasmados, chegaram à escola antes do horário previsto para a partida do ônibus, que foi patrocinado pelo SINPRO, conforme mencionado anteriormente. A mediação ocorreu das 14h30 às 15h50.

Figura 33 – Fotografia de estudantes do CESAS indo ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 34 – Fotografia de estudantes do CESAS chegando ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 35 – Fotografia de estudantes do CESAS subindo a rampa do Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 36 – Fotografia de estudante do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 37 – Fotografia de estudante do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Após a visita, no retorno à escola, conversei brevemente com os estudantes sobre as exposições visitadas, mantendo a troca curta para não influenciar a produção da segunda narrativa, que focaria nas impressões sobre o Museu Nacional da República e as exposições. Em seguida, os alunos participaram de rodas de conversa, nas quais compartilharam suas percepções pessoais.

7.2 Narrativas entrelaçadas: a mediação como ponte na experiência dos estudantes

Após a leitura das narrativas dos participantes que visitaram o Museu Nacional da República, foi possível constatar o impacto transformador da experiência em suas percepções artísticas, culturais e pessoais. As reflexões revelam como a vivência no museu ultrapassou o simples contato com as obras, promovendo ressignificações e despertando o desejo de aprofundar o aprendizado.

Cerca de 30% dos estudantes expressaram apreciação pela visita, destacando o prazer em conhecer novas linguagens artísticas, o aprendizado sobre cultura e o entusiasmo de voltar ao museu. J., de 80 anos, relatou: "Foi ótima a visita. Vi coisas interessantes, quadros de artistas famosos. Espero visitar outros museus."

Outros 30% enfatizaram o encantamento com as obras, especialmente esculturas, pinturas, máscaras e outras expressões artísticas. T., de 25 anos, compartilhou:

> A visita ao Museu Nacional foi uma experiência muito agradável porque vi a exposição que tinha muitas cores bonitas e gostei de conhecer a história do boi bumbá. A exposição da artista Gisela Colón foi a que mais gostei porque tinha cor verde, amarelo, vermelho, azul, branco com brilho e também paisagem da natureza. Gostei de conhecer a história e a cultura do boi bumbá que é do Maranhão. As roupas, as máscaras e a dança são bonitas e assustadoras. Portanto, ir ao museu foi muito bom.

Embora apenas 10% dos estudantes tenham mencionado dificuldades, como cansaço e fome, esses relatos não diminuíram a relevância da experiência. J., de 49 anos, destacou: "Eu vi esculturas de pedra, máscaras e gostei muito dos sininhos que formavam uma obra de arte, além das pinturas. Fiquei cansada e com fome, mas gostei." Já H., de 43 anos, complementou: "Gostei das exposições dos monolitos da Gisela Colón, dos quadros e da exposição de cazumbas, mas foi cansativo."

Para 25% dos participantes, essa foi a primeira visita a um museu ou exposição de arte, o que tornou a experiência ainda mais marcante. C., de 57 anos, relatou:

> Foi a primeira vez que participei de uma exposição. Gostei muito das esculturas e das pinturas. O passeio ao museu foi muito bom, além de ver a exposição, tinha uma guia turística que explicava tudo. O que mais gostei foi o prazer de participar e aprender um pouco mais sobre o que é arte.

Outro depoimento significativo foi o de I.C., de 55 anos, que ressaltou como o ensino de arte ressignificou sua relação com a cultura:

> Quando conheci a professora Tatiane, eu não gostava de arte, mas agora aprendi a gostar porque ela sabe mostrar o quanto a arte é importante para nós. Eu amei o passeio ao museu e a exposição porque aprendi muito. Lá é um lugar maravilhoso. Quero ir mais vezes porque gosto de pintura e escultura. Tive mais conhecimento sobre arte.

Os participantes também valorizaram o trajeto até o museu, que foi descrito como parte importante da experiência cultural. C., de 52 anos, relatou:

> A data marcada para a exposição foi perfeita. O dia não estava tão ensolarado e nem chuvoso, mas luminoso. O trajeto da escola até o museu foi lindo, passamos pela catedral de Brasília e de longe vimos o Congresso Nacional e a Esplanada dos Ministérios inteira. Chegamos ao museu e começamos com a exposição do anexo do museu. Depois fomos para o museu, tudo muito bem-organizado, uma exposição bem moderna, eclética e variada. Todo o museu muito bem-preparado para receber os visitantes, com bons banheiros e bebedouros. Adorei esta tarde cultural com os colegas, espero que tenham outras.

Esses relatos evidenciam como as visitas mediadas ao Museu Nacional da República proporcionaram uma vivência significativa e transformadora. A mediação artística foi crucial para aprofundar o entendimento sobre as obras e conectar os participantes com a arte de maneira reflexiva e envolvente. Além disso, as narrativas revelam o fortalecimento da identidade cultural e o despertar do interesse por práticas culturais e educativas, destacando a relevância de integrar atividades como essas ao currículo educacional.

Por fim, as vivências dos estudantes demonstram que a arte tem o poder de ressignificar histórias, fortalecer vínculos e criar experiências enriquecedoras. A conexão direta com as obras, somada ao papel da mediação, reafirmou o valor de iniciativas que aproximam diferentes públicos de espaços culturais e artísticos, ampliando horizontes e promovendo novas formas de aprender e vivenciar a arte.

Figura 38 – Fotografia de estudante do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

7.3 Tramas de vozes: entrelaçando histórias em entrevistas despadronizadas

Após a segunda produção narrativa, selecionei 10 estudantes/participantes para serem entrevistados. A entrevista foi realizada com estudantes que visitaram a exposição. Embora houvesse cinco perguntas previamente definidas, os entrevistados tiveram a liberdade de se expressar sobre suas percepções das exposições. Nessa etapa, utilizei a entrevista despadronizada focalizada, conforme Marconi e Lakatos (2022), partindo de um roteiro elaborado de acordo com os objetivos desta pesquisa, mas mantendo a liberdade para fazer outras perguntas. Isso me permitiu explorar livremente o que os estudantes observaram durante a visita ao Museu Nacional da República.

Os estudantes/participantes responderam às seguintes perguntas:

1. O que mais chamou a sua atenção na exposição?
2. Como você se sentiu em relação às obras apresentadas?
3. Durante a visitação você se lembrou de alguma de nossas aulas teóricas?
4. Você prefere visitas com mediação ou sem mediação?
5. Na sua opinião, qual a importância dos museus para a nossa sociedade?

Dos estudantes/participantes 70% disseram que foram impactados/afetados pelas esculturas gigantes de Gisela Colón. Isso demonstra que obras de grande porte possuem um apelo visual significativo, sendo capazes de captar a atenção dos estudantes. Apenas 10% dos estudantes/participantes destacaram as cores presentes nas obras, o que indica que, embora esse elemento visual seja importante para a composição das obras, não foi o principal foco de atenção da maioria. Já a arquitetura do Museu Nacional da República foi mencionada por 20% dos entrevistados, o que mostra que o espaço físico também é um aspecto relevante a ser abordado nas mediações, pois impacta a experiência dos visitantes.

Em todas as 10 entrevistas, os estudantes/participantes expressaram sentimentos positivos em relação à visita. Relataram felicidade por estarem em uma exposição, alguns pela primeira vez, e surpresa diante de certas obras, principalmente as esculturas. Além disso, sentiram-se impactados pela grandiosidade do museu e felizes por estarem em um local importante no centro da Capital Federal. Demonstraram também curiosidade e impacto diante das peças expostas.

Esses dados são importantes, pois evidenciam que a exposição e a mediação conseguiram proporcionar um ambiente de aprendizagem e descobertas. O fato de alguns estudantes estarem visitando um museu e uma exposição de arte pela primeira vez contribuiu para a intensidade dessas emoções, ressaltando o potencial educativo dos projetos de museus.

Entre os entrevistados, 60% fizeram alguma conexão com as aulas teóricas. Alguns lembraram das aulas sobre a importância de visitar museus e galerias de arte; outros falaram sobre o percurso até o museu e a grandiosidade dos prédios da Esplanada dos Ministérios. Alguns mencionaram as orientações recebidas para prestar atenção nas obras e nas explicações dos mediadores, enquanto outros citaram conteúdos abordados em aula, como arte abstrata, o papel do mediador e como os artistas utilizam elementos da linguagem visual (cor, textura, equilíbrio) na produção de suas obras.

Essas observações mostram a importância da conexão entre as visitas a instituições culturais e o ensino formal, fortalecendo a aprendizagem por meio de experiências práticas.

No entanto, 40% dos estudantes participantes não fizeram a associação entre o conteúdo ensinado em sala de aula e a experiência da visita mediada à exposição de arte. Isso sugere que tanto a mediação quanto as aulas podem ser aprimoradas para criar ligações mais claras entre os temas abordados na escola e as práticas em museus. Embora

o objetivo de uma visita ao museu não seja necessariamente estabelecer relações diretas com o currículo escolar, é importante promover um diálogo entre a escola, os setores educativos dos museus e os professores de arte. Essa interação pode enriquecer a formação dos estudantes, proporcionando-lhes experiências que vão além do que é visto em sala de aula. Para isso, é necessário compreender o que os estudantes já conhecem e como podem construir novos saberes a partir de suas vivências e de seu conhecimentos prévios.

Ganzer (2006) reforça a importância dessas experiências ao afirmar que:

> A visita ao Museu de Arte provoca o gosto pela descoberta das impressões sensoriais, a curiosidade e o prazer. A proximidade com as obras originais proporciona melhor visibilidade às cores, formas e técnicas utilizadas, interferindo também na relação do espectador com as dimensões das pinturas, dos desenhos ou fotografias e, no caso das obras tridimensionais, com o volume e seu entorno. O prédio do museu, como patrimônio cultural, suscita expectativas e estabelece relações com o imaginário de cada visitante. As imagens cotidianas observadas no trajeto são, também, elementos importantes para a constituição de um novo olhar (Ganzer, 2006, p. 86).

Para que essas possibilidades se concretizem, Ganzer (2006) destaca que:

> Para tanto, um trabalho educativo atuante entre as instituições escolares e culturais é essencial, pois a possibilidade de transformação da expectativa, do assombro e do encantamento em situações de aprendizagem requer um contante desenvolvimento para atuar como agente multiplicador de saberes.
>
> (...) Um trabalho educativo que constrói fruidores sensíveis e propõe um novo olhar para as coisas corriqueiras – que podem ir além dos nossos referenciais – privilegia o diálogo entre o visual e o verbal na tentativa de compreender os processos e as relações oferecidas (Ganzer, 2006, p. 86, 87).

Desse modo, Ganzer (2006) defende que um trabalho educativo eficiente deve propor diálogos entre teoria e prática, possibilitando a fruição de novos saberes e o aprimoramento dos conhecimentos construídos em sala de aula, em interconexão com as experiências vividas nos museus.

7.4 Tecendo discussões e significados

Durante as observações realizadas, identifiquei uma ampla diversidade de comportamentos e reações entre os estudantes ao longo da visita. Alguns se dispersaram, relatando cansaço e fome, enquanto outros demonstraram engajamento, fazendo perguntas e comentando sobre as obras. Dois participantes, buscando maior autonomia, optaram por explorar as exposições sozinhos. Percebi também que os estudantes mais idosos permaneceram em pé durante toda a visita, sem pausas para beber água ou ir ao banheiro. O cansaço foi um aspecto recorrente, evidenciado tanto nas entrevistas quanto nas narrativas produzidas após a visita.

Apesar dessas dificuldades, a maioria dos estudantes mostrou interesse nas informações fornecidas durante a mediação. Nos relatos, muitos expressaram satisfação por terem a oportunidade de visitar uma exposição e aprender sobre arte e cultura. Um estudante destacou a importância de priorizar seu próprio entendimento das obras, mesmo com a mediação. No entanto, algumas críticas surgiram, especialmente relacionadas ao conforto, como a dificuldade de acesso a água e banheiros.

Durante a visita, observei também que alguns estudantes se mostravam inquietos, enquanto outros faziam perguntas constantes e tentavam relacionar as obras ao seu cotidiano. A mediadora, por vezes, utilizou esses exemplos para contextualizar as obras, mas demonstrou certa impaciência diante das interrupções frequentes. Esse comportamento pode ser compreendido considerando as limitações impostas pelo tempo – uma mediação que durou entre 50 e 60 minutos para a apresentação de quatro exposições – e as demandas do papel do mediador, descrito por Miriam Celeste Martins como alguém que atua no “entre” e que possui interesses e preocupações próprias de sua função de mediador cultural.

O mediador precisa estudar as exposições, criar roteiros de visita e estar apto a atender diferentes públicos. Assim, mesmo diante do cansaço, é essencial que o mediador desenvolva estratégias sensíveis e contextualizadas, promovendo um diálogo que valorize as experiências dos visitantes. Essa abordagem está alinhada à educação libertadora de Paulo Freire, que defende a construção coletiva do conhecimento.

No contexto de um grupo da EJA, marcado por sua diversidade e pelo menor número de matriculados em relação ao ensino regular, é crucial considerar as preferências e necessidades individuais dos participantes. Cada voz traz uma perspectiva única e valiosa, e negligenciar essas contribuições seria ignorar a riqueza das experiências individuais. Santos (2022) alerta:

> É importante que as instituições culturais compreendam a urgência de contemplar a EJA com ações educativas, caso contrário, podem estar contribuindo para reiterar a exclusão que continuamente acompanha tais estudantes (Santos, 2022, p. 125).

Santos reforça que é necessário aprimorar as informações fornecidas pelos mediadores, ajustando-as às especificidades dos grupos da EJA e promovendo uma educação inclusiva. Contudo, como tornar isso realidade?

Um dos desafios que identifiquei é a falta de políticas públicas que incentivem a inclusão dos estudantes da EJA em atividades culturais. Muitos museus da Capital Federal não abrem à noite, inviabilizando visitas de turmas da EJA, que em sua maioria têm aulas no período noturno – exceção feita ao CESAS, que oferece turmas nos três turnos. Essa limitação impede que mediadores desenvolvam maior experiência prática no atendimento a esse público. Além disso, esforços isolados de professores e mediadores não são suficientes. É fundamental ampliar o olhar e os esforços dos governos para criar políticas que garantam o acesso dos estudantes da EJA a museus e centros culturais. Isso inclui abrir mais turmas da EJA em diferentes turnos, garantir transporte gratuito para as visitas, oferecer lanches às escolas que participam das atividades e evitar o fechamento de turmas, como frequentemente ocorre.

Figura 39 – Fotografia de estudantes do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A visitação que organizei ocorreu entre 14h30 e 15h50, com duração de 1 hora e 20 minutos. Meu plano inicial era chegar à escola a tempo de os estudantes receberem o lanche escolar, servido às 16h20, essencial para aqueles que dependem dessa refeição. Esses ajustes práticos e políticas inclusivas são indispensáveis para que visitas como essa se tornem mais acessíveis, inclusivas e significativas para os estudantes da EJA.

No que se refere às preferências dos estudantes em relação às obras expostas, observei que essas variaram consideravelmente. Enquanto alguns se interessaram por esculturas e pinturas, outros se encantaram com objetos e obras representativas da cultura popular. A exposição em questão era sobre o Bumba Meu Boi, um tema mais familiar aos estudantes, o que pode ter facilitado o estabelecimento de relações com suas vivências culturais.

Figura 40 – Fotografia de estudantes do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os estudantes mais idosos expressaram a expectativa de interagir diretamente com as peças e se sentiram frustrados pela proibição de tocá-las. Esse grupo começou a visita em uma exposição não interativa, mas, ao final, teve a oportunidade de explorar outra com máscaras interativas. Esse momento transformou perceptivelmente o

comportamento dos participantes, que se mostraram mais animados com a possibilidade de participação ativa.

A energia e curiosidade foram evidentes desde o início. Alguns estudantes buscaram ativamente informações sobre as obras, lendo os textos nas paredes e pesquisando na internet por meio de seus celulares. Um dos estudantes, por exemplo, foi visto convidando amigos para visitarem o museu, empolgado com a experiência.

Um caso específico chamou atenção: uma estudante precisou deixar a visita mais cedo para cuidar de seu filho pequeno, ilustrando o desafio recorrente enfrentado por muitas mulheres na EJA, que precisam conciliar os estudos com responsabilidades familiares. Em uma conversa posterior, ela expressou tristeza por não ter conseguido concluir a visita, pois estava apreciando a experiência. Em várias ocasiões, essa mesma estudante trouxe seus dois filhos pequenos para as aulas, pois não tinha com quem deixá-los. Infelizmente, ela abandonou os estudos novamente no segundo semestre de 2024, refletindo a realidade de muitas mães na EJA.

Figura 41 – Fotografia de estudante do CESAS em vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Todos os participantes destacaram, nas entrevistas, a relevância dos museus em suas reflexões. Para eles, os museus não apenas promovem cultura e entretenimento, mas também são fundamentais para apresentar obras de diferentes partes do mundo, refletindo a diversidade da arte. Os estudantes observaram que os museus educam, trazem novidades e são importantes para o conhecimento e a vivência de novas experiências, mesmo que ainda sejam pouco valorizados em Brasília.

Como professora mediadora, foi gratificante observar o engajamento dos estudantes, tanto no grupo mediado quanto no não mediado. Apesar das diferentes abordagens, ambos os grupos demonstraram um interesse genuíno por arte e cultura. A experiência no museu acrescentou valor às suas percepções, reforçando a importância dos espaços culturais no processo educativo.

Figura 42 – Fotografia de estudantes do CESAS voltando para a escola após vista ao Museu Nacional da República. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

8. Proposta Didática: Caderno de Artista como espaço de criação

Figura 43 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Interesse pela leitura

Arte para quê?

Imagens cotidianas

É possível ler?

Nesta seção, apresentarei a proposta didática realizada simultaneamente à produção desta pesquisa. O objetivo do trabalho foi proporcionar aos estudantes a oportunidade de criar Cadernos de Artista como prática de expressão e reflexão, durante as aulas de arte, o trajeto entre a escola e o Museu Nacional da República, e a experiência de visitar as exposições no museu. Essa proposta se alinha à reflexão de Maziero (2019), que enfatiza que:

> O trabalho em artes visuais na EJA é realizado para que os alunos ampliem seus meios de apreensão, compressão e representação de mundo e se alfabetizem no processo visual. Lembramos que a leitura de imagens e a educação do olhar são abordagens utilizadas em todas as etapas da educação básica, porém, para o aluno da EJA, elas deverão ser ampliadas, pois é preciso considerar a experiência de vida que ele traz (Maziero, 2019, p. 91, 92).

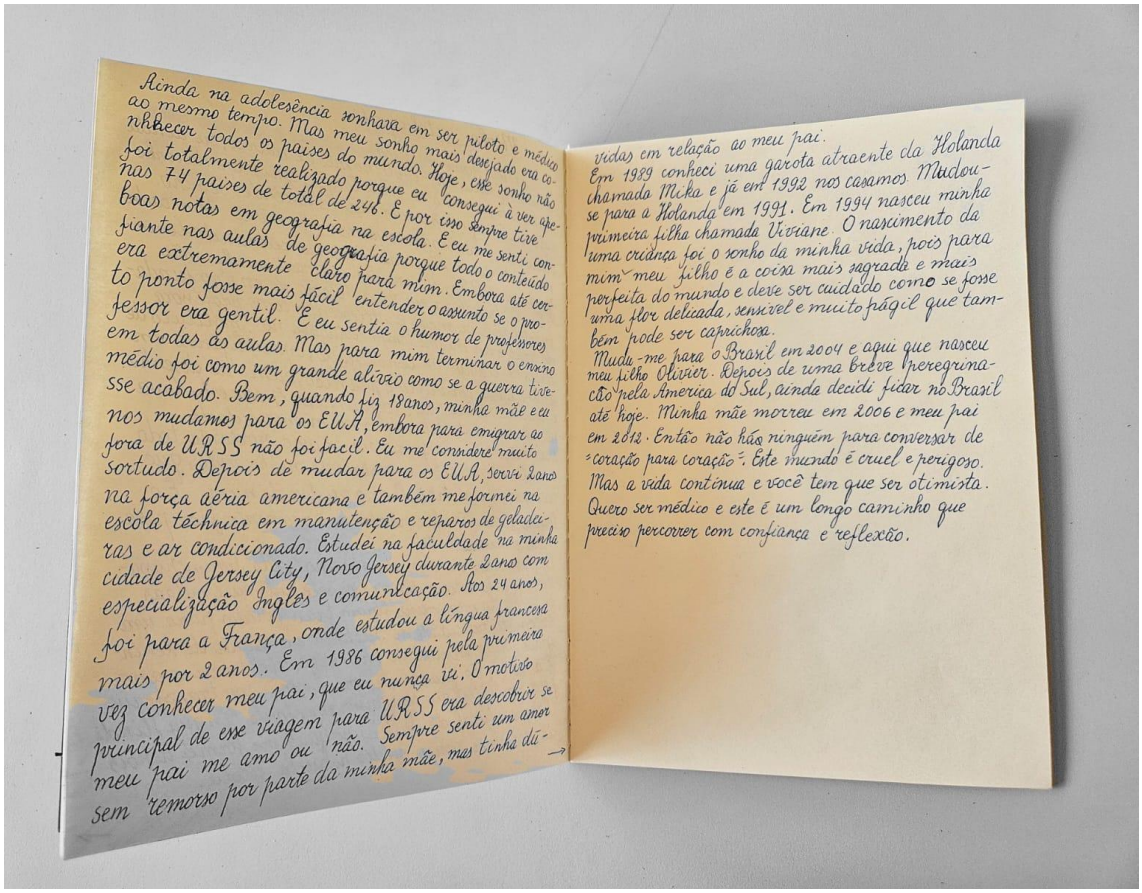
Inspirada por Paulo Freire, Maziero ressalta que, além de serem alfabetizados em letramentos que os capacitem a ler e transformar seu próprio mundo, esses estudantes também devem ser alfabetizados visualmente, integrando suas histórias de vida à educação.

Nesse sentido, e com base na perspectiva de Maziero (2019) sobre a alfabetização visual dos estudantes da EJA, a produção dos Cadernos de Artista procurou ampliar a compreensão do conceito de arte, articulando experiências individuais e coletivas à alfabetização visual e de letramentos. A proposta aproximou os estudantes/participantes das visualidades presentes em seus cotidianos, em visualidades não tão familiares, e nas obras expostas no museu, contribuindo para a alfabetização visual de cada um deles. Além disso, a atividade procurou promover a compreensão de Brasília como Patrimônio Cultural da Humanidade, conectando o percurso da escola ao museu com o contexto artístico da cidade.

A prática de produzir Cadernos de Artista é historicamente utilizada por diversos artistas, embora com diferentes nomes, como livro-obra, livro de artista, livro-objeto e livro de arte, conforme aponta Silveira (2008). Optei pelo termo "Caderno de Artista" nesta pesquisa, pois ele reflete o caráter do objeto em que as reflexões e intervenções artísticas dos estudantes seriam realizadas: um caderno acessível e prático, evitando a confusão que o uso do termo "livro" poderia causar, já que o objetivo não era a escrita de um livro impresso com textos reflexivos.

Os cadernos foram concebidos como um espaço livre para a expressão criativa, estendendo-se além das atividades realizadas em sala de aula e podendo ser utilizados também no cotidiano familiar dos estudantes.

Figura 44 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. Manipulação de cor da autora.



Fonte: Elaboração própria (2024).

8.1 Descrição das Atividades

As atividades realizadas para a criação dos Cadernos de Artistas incluíram oficinas práticas que abordaram técnicas de desenho, fotografia, pintura e colagem. Essas oficinas permitiram que os estudantes/participantes experimentassem e experienciassem diferentes formas de expressão artística e de criação de significados para suas vivências cotidianas. Para muitos estudantes, o contato com materiais artísticos foi uma novidade, por isso, as aulas também serviram como introdução a esses materiais, apresentando suas possibilidades plásticas e formas de manuseio.

Figura 45 – Fotografia de estudantes do CESAS realizando atividade de pintura: Conhecendo materiais artísticos. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os estudantes também foram incentivados a ouvir músicas, assistir filmes e observar as cores, texturas e formas presentes em seus cotidianos, reconhecendo a arte em contextos antes despercebidos. Além disso, conhecer as imagens produzidas por artistas que utilizaram livros-objetos como forma de produção artística foram incluídas nas atividades. Exemplos de artistas brasileiros, como Artur Barrio, Hélio Oiticica, Lygia Pape, Cildo Meireles e Regina Silveira, foram apresentados, destacando a relevância de suas produções a partir da década de 1960.

Durante a visita ao Museu Nacional, os estudantes foram orientados a registrar o percurso da escola até o museu, tanto de forma escrita quanto fotográfica, refletindo sobre suas vivências pessoais e coletivas. Esse material foi incorporado aos Cadernos de Artistas, enriquecendo suas criações com as experiências vividas.

A inclusão da visita ao Museu Nacional da República teve como objetivo sensibilizar os estudantes para o potencial artístico-cultural de Brasília, reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade. A proximidade entre a escola e o museu proporcionou uma reflexão sobre a relação dos estudantes com a arquitetura e o urbanismo da capital. A proposta teve o intuito de provocar uma reflexão sobre como os

estudantes, muitos moradores de Regiões Administrativas e cidades do entorno, percebem Brasília como uma cidade-museu.

Figura 46 – Fotografia de estudante do CESAS realizando atividade de pintura: Conhecendo materiais artísticos. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

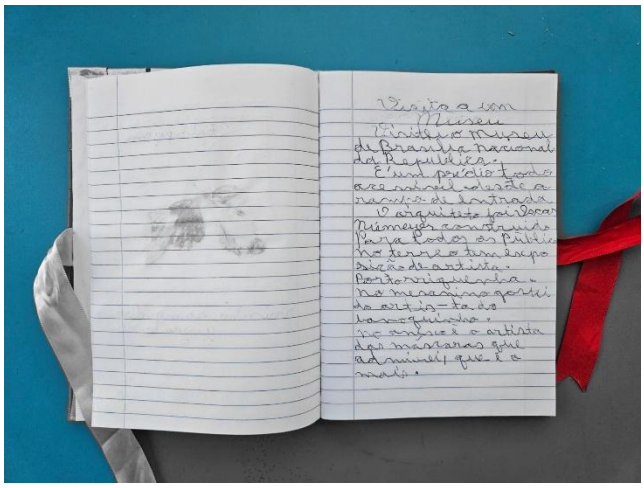
Figura 47 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante J. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como professora, considero essa parte da atividade extremamente importante, pois foi uma oportunidade de despertar nos estudantes o reconhecimento do valor artístico e cultural de Brasília. A cidade possui uma arquitetura moderna assinada por importantes nomes como Oscar Niemeyer, Marcelo Campello, João Filgueiras Lima (Lelé) e Sérgio Rocha, jardins projetados por Roberto Burle Marx, plano urbanístico de Lúcio Costa e painéis de artistas importantes como Athos Bulcão, e essa vivência mostrou que caminhar pela cidade e refletir sobre a cidade pode ser uma experiência rica artisticamente.

A seguir, apresento algumas fotografias que retratam os Cadernos de Artistas produzidos pelos estudantes.

Figura 48 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante J. Manipulação de cor da autora.

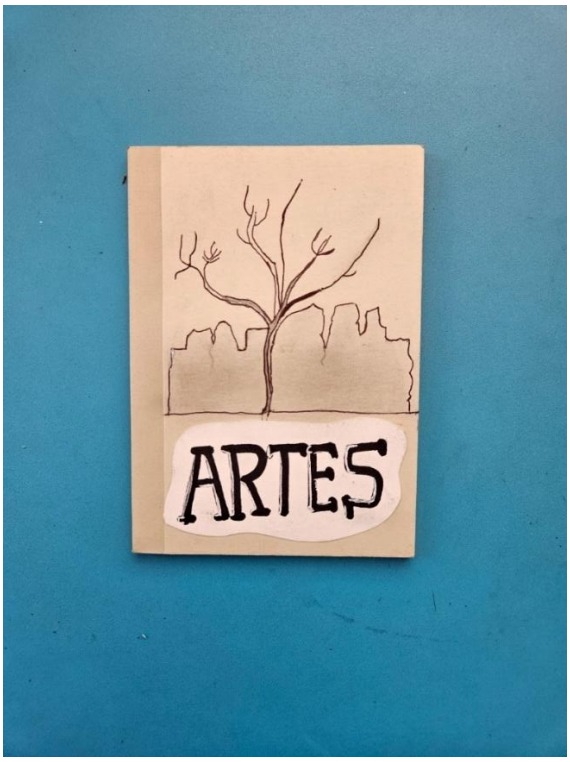


Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 49 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante C. H.

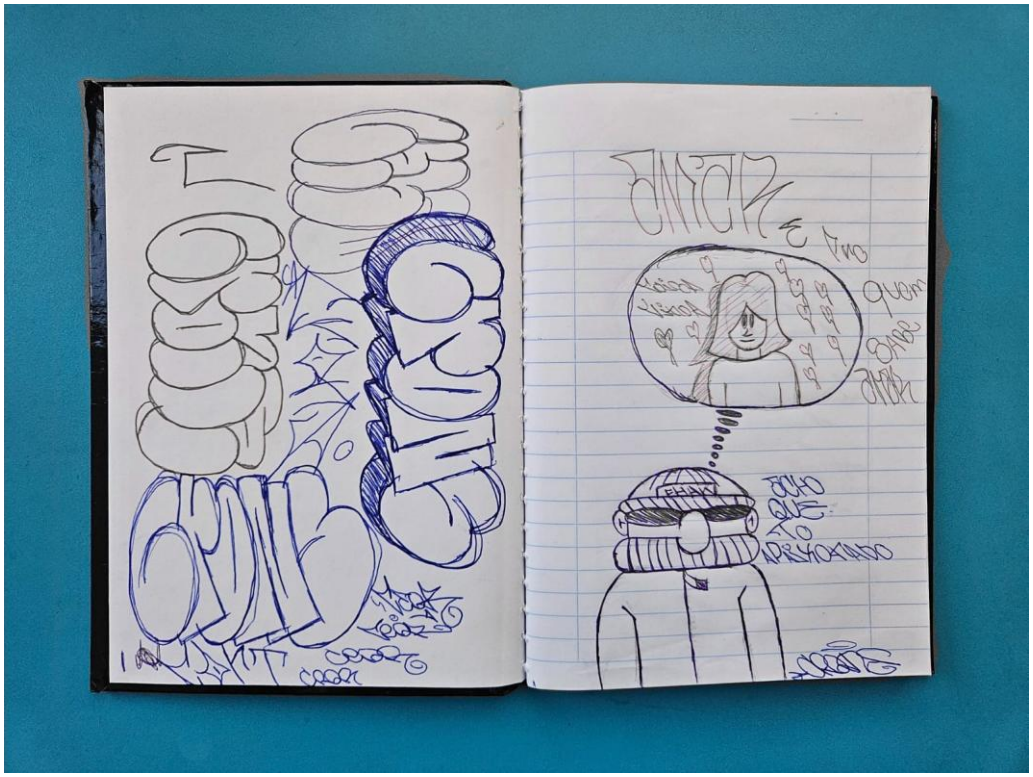
Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 50 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante C. H.



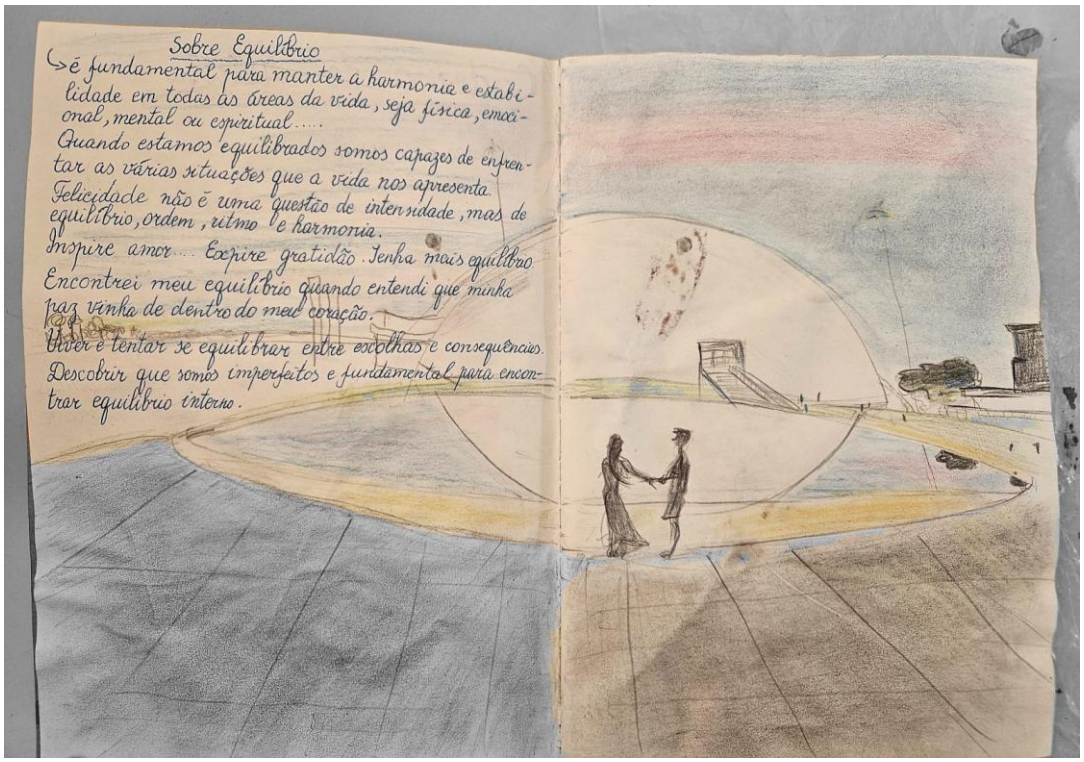
Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 51 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante P.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 52 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. Manipulação de cor da autora.

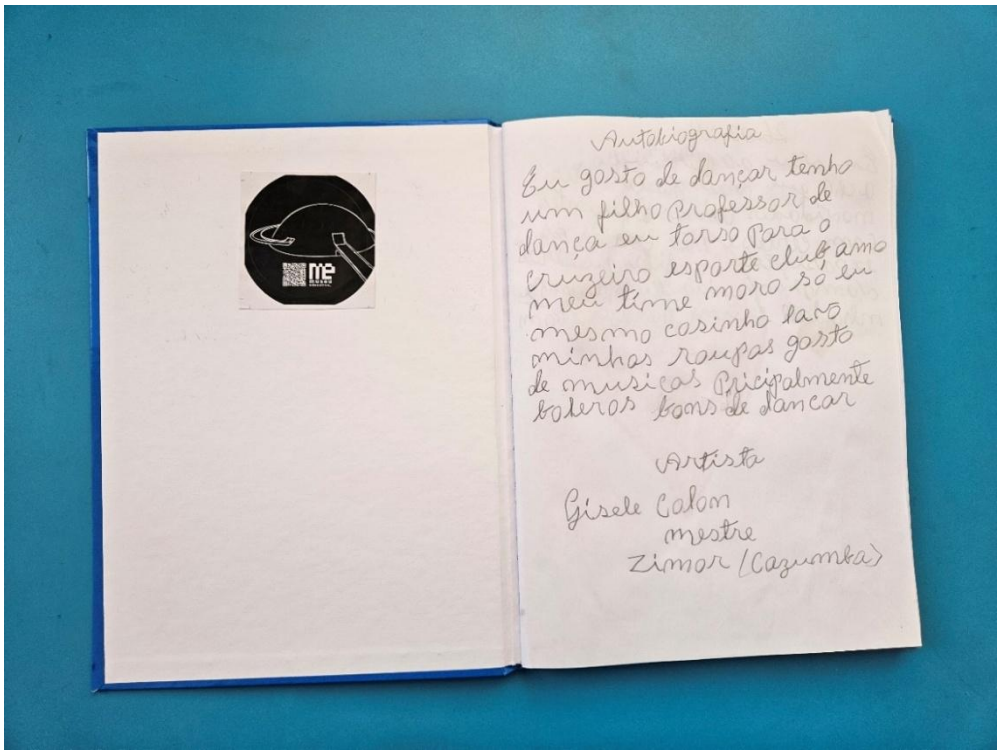


Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 53 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 54 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante F.

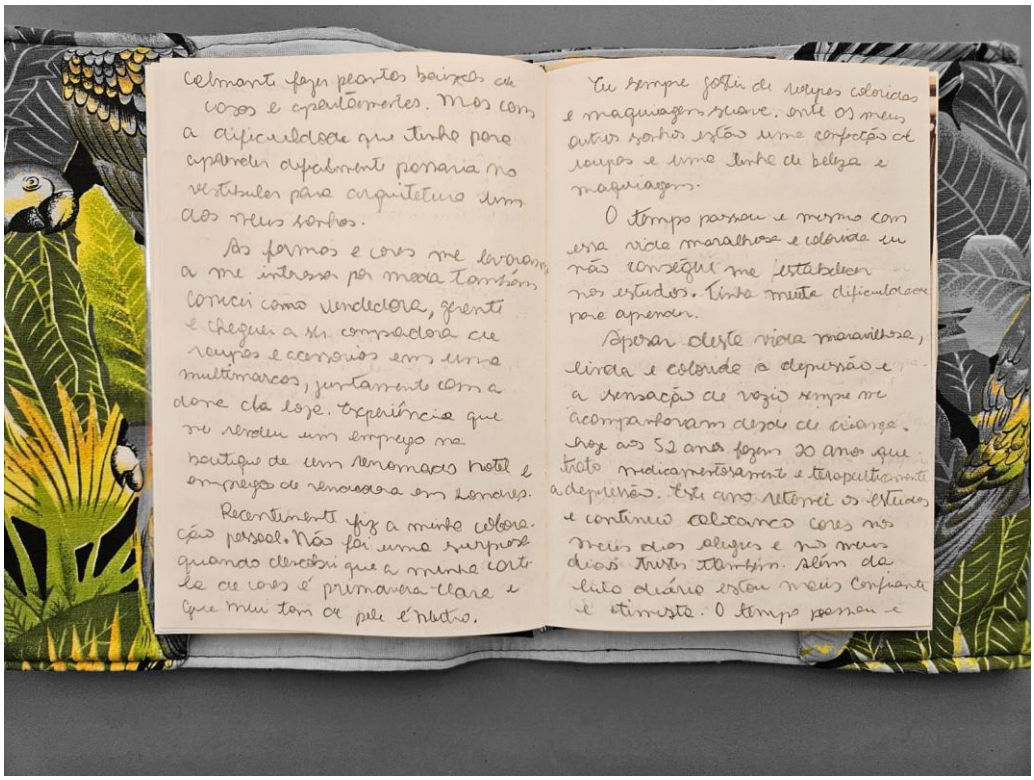


Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 55 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 56 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora.

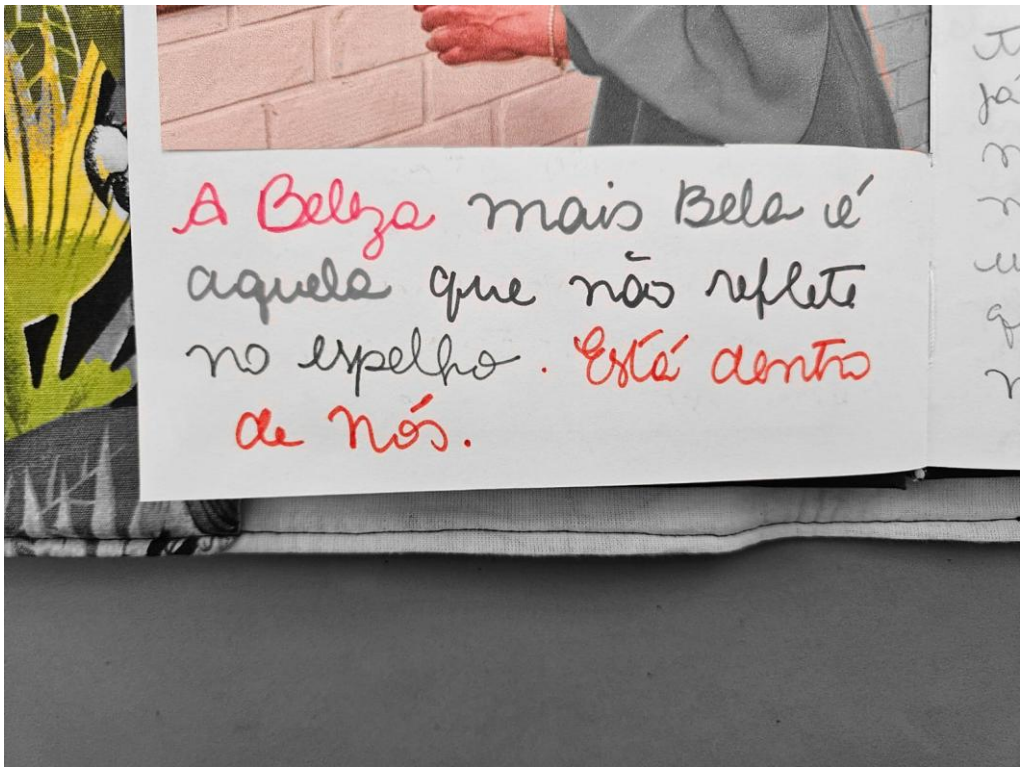


Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 57 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 58 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 59 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para atender às necessidades educacionais dos estudantes da EJA, os conceitos artísticos e as atividades práticas dos Cadernos de Artista foram integrados ao conteúdo programático integrando o planejamento das aulas. Os participantes dessa atividade estavam matriculados no segundo segmento da EJA, especificamente nas 5ª, 6ª e 7ª etapas e participaram ativamente desta pesquisa. O planejamento das atividades seguiu as orientações do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2018), no caderno dedicado à EJA.

Segundo o Currículo em Movimento (2018), o ensino de arte na EJA deve possibilitar aos estudantes o acesso a diversos bens culturais, podendo:

> proporcionar a criação, a contemplação e o entendimento de manifestações artísticas e culturais de forma crítica e contextualizada, considerando a linguagem própria da arte, o perfil dos estudantes e seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida (Distrito Federal, 2018, p. 83).

Além disso, o documento enfatiza que o ensino de arte contribui para uma educação expressiva, sensível e cheia de possibilidades, facilitada por vivências e experiências individuais e coletivas. Nesse contexto, a sequência didática foi elaborada com base em conteúdos que envolvem a reflexão, a experiência artística, a história da arte, a biografia de artistas brasileiros e a identidade cultural e artística do Distrito Federal.

Dessa forma, a sequência didática foi organizada em 10 aulas, estruturadas com conteúdo, reflexões e objetivos alinhados às diretrizes do Currículo em Movimento (2018).

É importante ressaltar que, embora o Currículo em Movimento (2018) apresente uma ampla gama de conteúdos voltados para o ensino teórico da arte e tenha uma proposta ambiciosa para o ensino de arte, a realidade escolar da EJA apresenta desafios significativos. No início do semestre, a escola orientou os professores a organizarem seus planejamentos com base no Currículo em Movimento, mas o pouco tempo disponível para as aulas, com apenas 45 minutos por encontro e a duração de um semestre letivo, exigiu adaptações pedagógicas. Nesse sentido, busquei utilizar o Currículo em Movimento (2018) como um norte orientador, enriquecendo as aulas com outros livros didáticos e mediando os conteúdos propostos com as vivências e experiências dos estudantes, tornando as aulas mais próximas de suas realidades.

Um outro ponto importante que o Currículo em Movimento (2018) não contempla são as aulas práticas. Um exemplo disso é a ausência de orientações claras sobre como essas atividades devem ser desenvolvidas. Na prática, precisei adquirir, com recursos próprios, materiais artísticos como pincéis, tintas, lápis de cor e os cadernos utilizados para a produção dos Cadernos de Artista, pois a escola não dispunha de materiais adequados e os estudantes não tinham condições financeiras para comprá-los. Essa situação demonstra a desconexão entre a proposta curricular e a realidade das escolas, especialmente no contexto da EJA, onde muitas vezes faltam recursos básicos para o desenvolvimento de atividades práticas.

Compreendendo que a avaliação é um momento importante nas aulas de arte, especialmente por se tratar de uma disciplina subjetiva, onde pode ser desafiador julgar o que é certo ou errado, considerei as especificidades dos estudantes da EJA apontadas pelo Currículo em Movimento (2018). O documento diz que para este público:

> A avaliação deve estabelecer uma relação de autonomia do estudante, de possibilidades de reflexão sobre sua prática educativa, seus saberes e a (re)significação desses saberes dialogados com novos conhecimentos.
>
> Portanto orienta-se processos avaliativos que compreendam e reconheçam os saberes adquiridos a partir de suas trajetórias de vida. A maneira como dialogam esses saberes com novos conhecimentos construídos na escola sinaliza para o rompimento de um modelo de avaliação autoritária e exclusivamente classificatória (Distrito Federal, 2018, p. 25).

Em diálogo com esse documento, também recorri às contribuições de Bueno (2009), que ressalta:

> Uma avaliação bem estruturada pode servir para saber se todos os alunos aprenderam, o que aprenderam e também como foi a aula, ou seja, o professor também é avaliado. Portanto, este, antes de elaborar uma avaliação, deve definir: Qual a pretensão com a avaliação? Que proveito o aluno tirará dessa ação? Devido às diferenças (culturais, ambientais, intelectuais), devem-se apresentar alternativas de avaliação diferenciadas? (Bueno, 2009, p. 100)

A partir dessa reflexão, comecei com a seguinte pergunta: O que almejo com a realização dos Cadernos de Artista? As respostas que encontrei em minha análise foram: aproximar os estudantes dos conceitos básicos de arte, proporcionar uma conexão com as exposições realizadas no Museu Nacional da República, apresentar novos materiais artísticos e

incentivar a prática artística, além de despertar nos estudantes o interesse em conhecer Brasília e compreendê-la como Patrimônio Histórico da Humanidade.

Com esses objetivos em mente, optei por uma avaliação contínua, que considerou a participação ativa dos estudantes, suas produções escritas e artísticas, bem como o desenvolvimento de habilidades como a leitura de imagens e a expressão criativa.

8.2 Procedimentos: Produção de Cadernos de Artistas

As aulas foram organizadas em períodos de 45 minutos. Como recursos, foram utilizados livros didáticos disponíveis na biblioteca da escola, apostilas elaboradas por mim com textos e imagens sobre os conteúdos a serem discutidos com os estudantes, reproduções coloridas de obras de arte impressas, apresentações de mídia com o uso de Datashow (quando disponível), caixa de som, além de materiais artísticos como lápis de cor, giz de cera, tinta guache, tinta acrílica, cola e grafite. Algumas aulas ocorreram em sala, enquanto outras foram realizadas no pátio, na biblioteca e no jardim da escola.

Figura 60 – Fotografia de estudante do CESAS realizando atividade na biblioteca do colégio CESAS. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A seguir, apresento como as aulas foram divididas.

Tabela 1 – Organização e planejamento das aulas e das atividade propostas

Aulas	Atividades	Objetivos
1ª aula	Apresentação do plano de curso: proposta da produção do Caderno de Artista ao longo do semestre. Conteúdo: Análise crítica de diferentes obras, identidade cultural-artística do DF e suas manifestações Artísticas (Distrito Federal, 2018, p. 84). Reflexão: posso produzir arte?	Apresentar aos estudantes/participantes o plano de curso e a proposta do Caderno de Artista, estimulando a reflexão sobre a capacidade de cada um de produzir arte e se expressar artisticamente. Estimular a análise crítica de diferentes obras de artistas brasileiros.
2ª aula	O conceito de arte e os diversos nomes dados para produções artísticas que usam cadernos e livros como suporte: livro obra, livro do artista, caderno de artista, livro objeto, e artistas brasileiros que usaram esses livros como produção artística; por que escolher o nome "Caderno de Artista"? Conteúdo: Arte - origem, conceitos, funções e linguagens (Distrito Federal, 2018, p. 84). Reflexão: Por que produzir arte?	Investigar o conceito de arte, suas funções e linguagens, além de apresentar os diferentes nomes e abordagens usados por artistas brasileiros que utilizaram livros objetos como suportes artísticos.
3ª aula	Aula com apresentação de slides com exemplos de artistas que utilizaram	Apresentar exemplos de artistas brasileiros que utilizaram cadernos e livros como suportes de criação artística.

	cadernos/livros/livros objetos como fonte de criação, com destaque para Artur Barrio, Hélio Oiticica, Lygia Pape, Cildo Meireles e Regina Silveira, a partir da década de 1960. Conteúdo: A arte do Brasil (Distrito Federal, 2018, p. 85). Reflexão: Como o Caderno de Artistas pode servir como espaço de experimentação e expressão artística?	Incentivar os estudantes/participantes a perceberem o Caderno de Artista como um espaço de experimentação e expressão criativa.
4ª aula	Roda de conversa – Tema: A arte no nosso cotidiano. Conteúdo: Arquitetura de Brasília – Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. Principais artistas do modernismo em Brasília. Athos Bulcão e outros (Distrito Federal, 2018, p. 86) Reflexão: Como a arquitetura e a arte do modernismo em Brasília refletem a identidade cultural da cidade?	Incentivar a reflexão sobre a presença da arte no cotidiano dos estudantes/participantes, destacando a arquitetura de Brasília e o legado dos artistas modernistas que ajudaram a construir a identidade cultural da Capital Federal.
5ª aula	Aula Prática: produção da capa do Caderno de Artista. Uso de materiais artísticos diversos. Atividade realizada	Exercitar a criatividade por meio da produção prática da capa do Caderno de Artista, utilizando diferentes materiais e técnicas artísticas.

	em grupo com compartilhamento de ideias e materiais. Conteúdo: Linguagem plástica – desenho, pintura. Reflexão: O que a capa do meu Caderno de Artista diz sobre mim como criador?	Incentivar o trabalho colaborativo entre os alunos.
6ª aula	Aula realizada ao ar livre, conhecendo a escola, as texturas e cores presentes na arquitetura da escola. Conteúdo: percebendo os Elementos da Linguagem Visual (luz, sombra, equilíbrio, cor, textura e simetria) no ambiente escolar. Reflexão: Como os elementos visuais ao nosso redor influenciam nossa percepção e produção artística?	Desenvolver a percepção em arte, explorando os elementos da linguagem visual presentes na arquitetura e no ambiente escolar.
7ª aula	Visita ao Museu Nacional da República. Momento para tirar fotos do percurso da escola ao Museu Nacional da República e das exposições visitadas. Conteúdo: Análise crítica de diferentes obras.	Proporcionar experiência/vivência dos estudantes/participantes em um ambiente artístico, incentivando os a refletirem criticamente sobre as obras expostas no Museu Nacional da República e sua relevância social e cultural para a Capital Federal.

	Reflexão: Como a visita ao museu mudou minha percepção sobre o papel da arte na sociedade e na minha vida?	
8ª aula	Exclusão cultural. Música tema: Comida, Titãs. Conteúdo: Discussão sobre a exclusão cultural e acesso à arte no Brasil. Análise da música "Comida" dos Titãs como crítica social. Reflexão: Como a falta de acesso à cultura afeta nossa percepção de cidadania e pertencimento?	Refletir sobre o conceito de exclusão cultural em Brasília, utilizando a música "Comida" dos Titãs como ponto de partida para reflexões sobre o acesso à arte e seu impacto na cidadania e no pertencimento social.
9ª aula	Aula Prática: produção Caderno de Artista. Conteúdo: Produção artística e identidade brasileira. Reflexão: De que forma minha identidade e minha cultura influenciam minha produção artística?	Incentivar a produção artística dos estudantes/participantes a partir de suas identidades culturais e vivências, utilizando o Caderno de Artista como suporte de expressão pessoal e artística.

10ª aula	Aula Prática: produção Caderno de Artista. Conteúdo: Processo Criativo. Reflexão: Como o processo criativo é influenciado pelas ideias e materiais disponíveis no momento da produção?	Explorar o processo criativo, incentivando o uso de diferentes materiais e ideias para enriquecer suas produções no Caderno de Artista, com foco na experimentação e desenvolvimento artístico.

Fonte: Elaborado pela autora

Durante as aulas práticas de produção dos Cadernos de Artista, percebi que alguns dos estudantes mais idosos, em um primeiro momento, se mostravam desconfortáveis, questionando a utilidade daquelas atividades de pintura e de desenho. Para eles, as aulas pareciam mais uma forma de relaxar, de distrair-se dos problemas, e que não tinham conteúdos importantes para serem aprendidos.

Compreendi, então, que era preciso criar uma estratégia para ganhar a confiança desses estudantes, para que eles pudessem entender a importância de se estudar arte e conhecer técnicas artísticas. Lembrei-me da minha avó, que sempre gosta de contar histórias antigas, resolvi então criar uma ponte entre as memórias dos estudantes e a prática artística desenvolvida durante as aulas.

Escolhi músicas que evocassem lembranças, convidando-os a compartilhar suas histórias de vida, suas canções favoritas, momentos em que a arte, de forma sutil, permeou suas existências. Artistas como Marisa Monte, Zé Ramalho, Alceu Valença, Titãs, Chico Buarque e Belchior foram alguns dos exemplos usados durante as aulas enquanto os estudantes produziam os Cadernos de Artistas. Algumas dessas músicas foram sugeridas por mim, e outras, pelos próprios estudantes.

Os estudantes mais jovens, entre 15 e 18 anos, demonstraram maior abertura às atividades e as aulas. Eles prontamente trouxeram exemplos de músicas e manifestações artísticas que admiravam e identificavam em sua rotina: nas ruas de suas cidades, nos grafites que coloriam os muros, nas performances das bandas que seguiam, e até mesmo na escolha das roupas e das maquiagens que usavam para ir à escola. A interação entre gerações foi marcante. Muitas vezes, os jovens se emocionavam com as histórias dos mais

velhos, percebendo a importância de preservar memórias, seja por meio das fotografias reveladas e guardadas com carinho, seja por meio de relatos pessoais. Por sua vez, os estudantes mais velhos se preocupavam com os estudantes mais jovens que já estavam entrando no mundo da criminalidade.

Aos poucos, as narrativas surgiram: recordações de danças na juventude, da música que preenchia o silêncio enquanto arrumavam a casa, dos hinos cantados na igreja, de cenas de filmes e novelas que marcaram seus caminhos. As fotos antigas, guardadas em álbuns amarelados pelo tempo, voltaram a ser revisitadas, resgatando um passado que parecia esquecido. E, com o tempo, os próprios estudantes começaram a perceber a presença constante da arte em seu cotidiano, valorizando tanto suas criações quanto as de outros artistas.

A visita ao Museu Nacional da República foi outro marco nesse processo de sensibilização. Ao percorrerem as exposições, os estudantes, que muitas vezes viam a arte como algo distante, começaram a repensar seu papel no ensino e na vida. A mediação durante a visita proporcionou diálogos sobre as obras expostas, despertando reflexões sobre o fazer artístico e sua presença na vida cotidiana. As obras de arte passaram a ser vistas não apenas como objetos de contemplação, mas como fontes de conhecimento, de questionamento e de expressão pessoal. Esse encontro com o museu ampliou a compreensão de que a arte não se limita às paredes de uma sala de aula, mas se estende para o mundo, integrando-se à vida de cada um de forma significativa.

Com o passar do tempo, os Cadernos de Artista foram tomando uma forma singular e se tornaram preciosos para cada um deles. Os estudantes traziam para a sala de aula exemplos de como uma cena cotidiana os tocava: o céu de um azul profundo da Capital Federal contrastando com a grama seca, castigada pela estiagem de 2024, ou como a canção "Mulher Nova, Bonita e Carinhosa", de Zé Ramalho, trazia à tona questões da Roma Antiga discutidas nas aulas. Até o ambiente escolar, com suas paredes de cores frias, ganhou um novo significado em suas percepções: “professora, por que essa parede é cinza? Tipo, aqui é uma escola? I. 15 anos”.

Os cadernos, então, tornaram-se objetos de afeto e de ciúmes, e eles insistiam para que eu os mantivesse sob extremo cuidado, temendo que qualquer parte de suas criações fosse perdida. Muitos estudantes não deixaram que eu levasse esses cadernos para casa para ler com calma.

Esses cadernos transcenderam o papel de simples registros. Tornaram-se espaços de desabafo, onde os estudantes depositaram suas vivências e experiências mais íntimas:

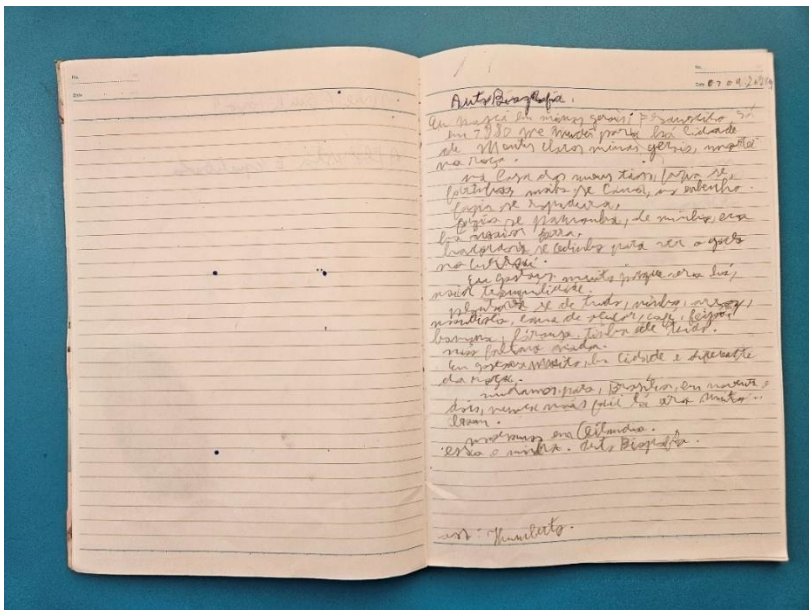
fotos de suas famílias, plantas de suas regiões onde moravam, pedaços de roupa, fios de cabelo dos netos, perfumes que evocavam lembranças. Cada detalhe, por mais singelo, tornava-se digno de compor a obra de arte que cada caderno representava. Em um dos momentos mais reveladores, ao questionar um dos estudantes sobre o apego ao seu caderno, ele me respondeu: "É a primeira vez que faço uma obra de arte, J., 65 anos".

Em muitos desses cadernos li palavras que me emocionaram, me preocuparam, me fizeram rever o planejamento, pensar em alternativas para acolher aquele estudante.

Assim, os Cadernos de Artista se tornaram não apenas um espaço de criação, mas também um lugar de memória, de encontro e de afirmação da identidade artística de cada estudante. A experiência da visita ao museu e a criação desses cadernos abriram caminho para que repensassem o ensino da arte como uma parte fundamental de sua aprendizagem, um elo entre o passado e o presente, entre o cotidiano e o extraordinário.

Ao analisar a produção dos estudantes, observei que alguns se dedicaram ao desenho das letras, esforçando-se para torná-las legíveis, de forma que eu pudesse ler o que escreviam. A dificuldade de escrita evidenciou a disparidade de letramento entre estudantes da mesma turma, mostrando que, em uma única sala de aula, havia estudantes em diferentes níveis de aprendizagem. Nos cadernos, também encontrei desenhos simplificados, recortes de revistas e colagens de flores e plantas coletadas na escola e nas residências dos estudantes. Notei referências às aulas de arte e trechos de músicas que sugeri durante as aulas.

Figura 61 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante H.



Fonte: Elaboração própria (2024).

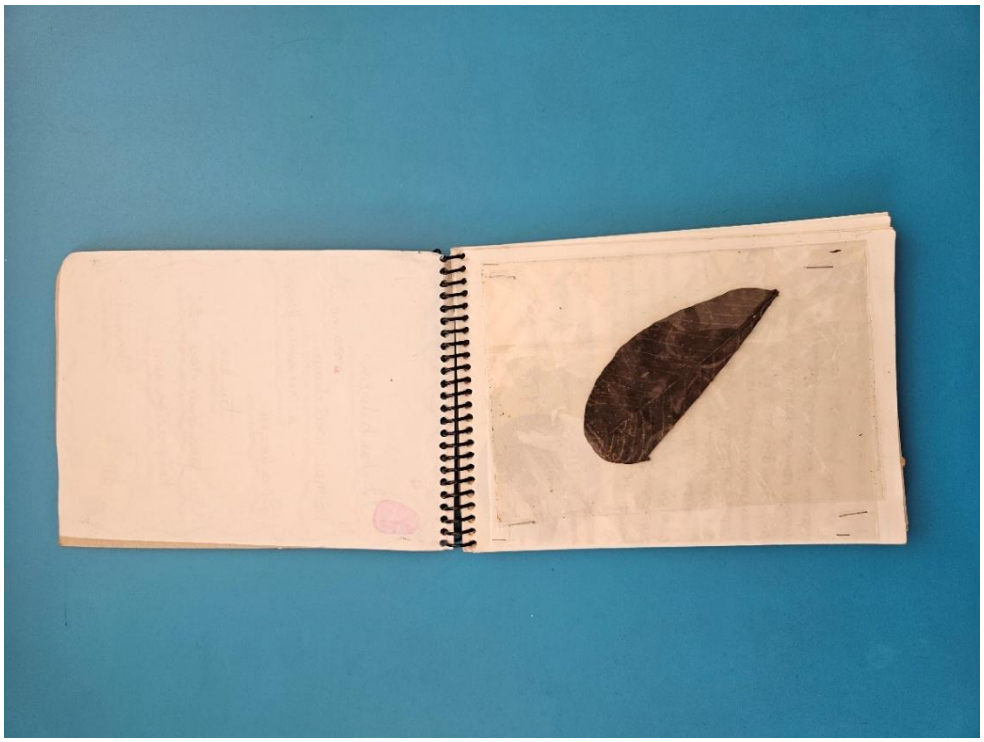
Figura 62 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante J.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 63 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante Y.

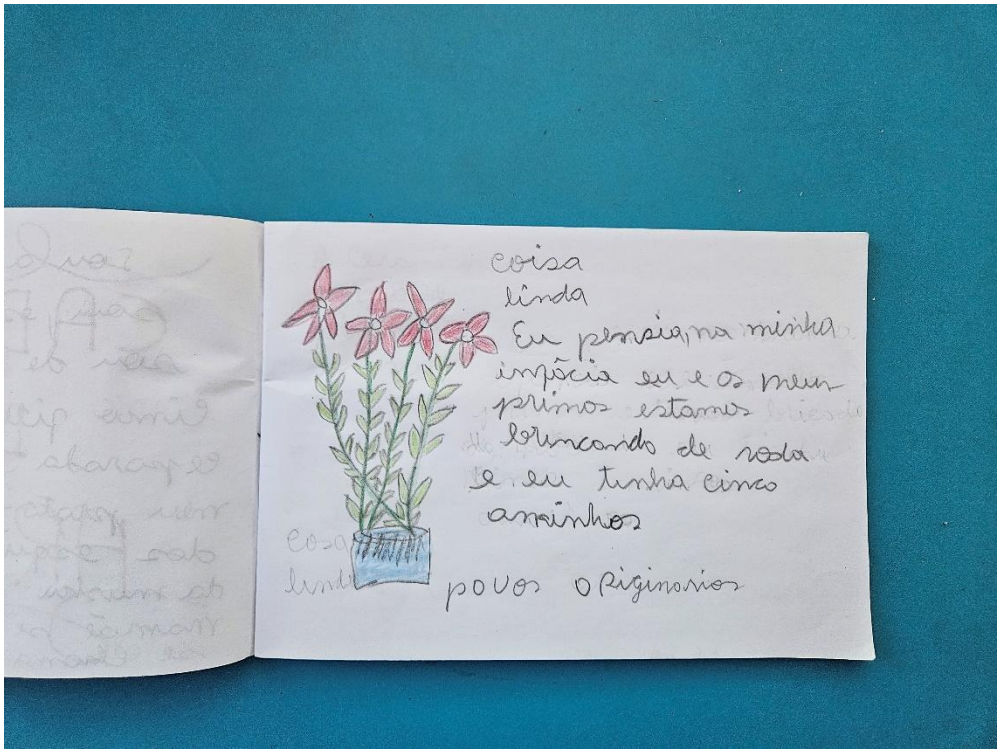
Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 64 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante I.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 65– Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante J.



Fonte: Elaboração própria (2024).

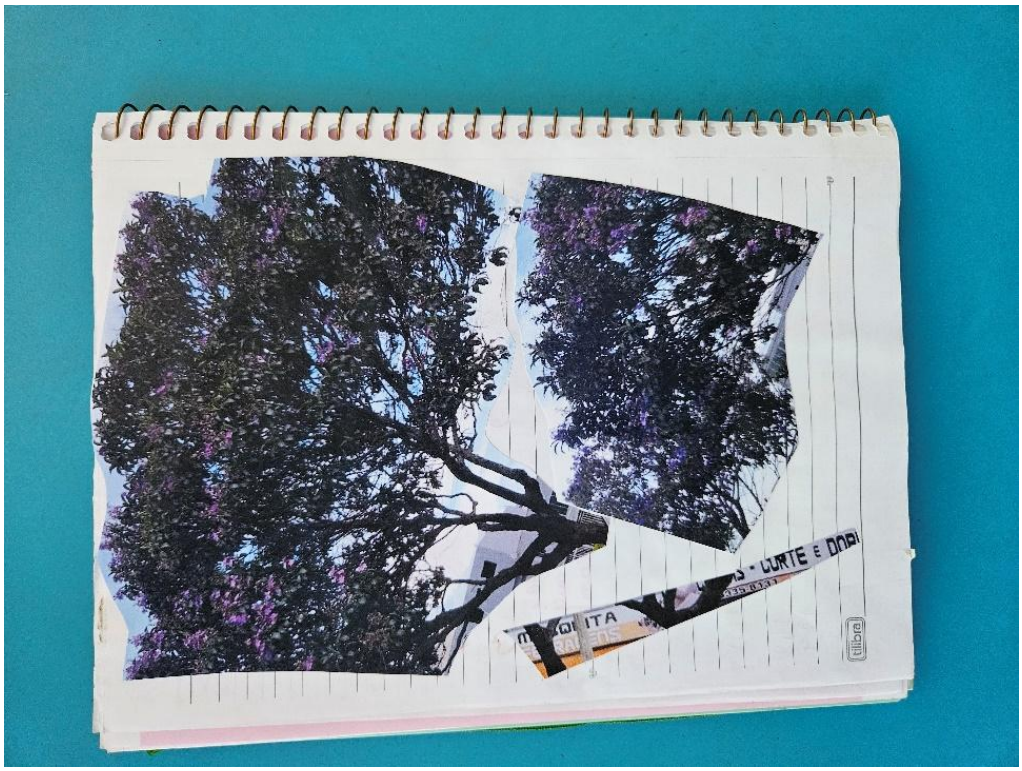
Figura 66 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante T.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 67 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante I.

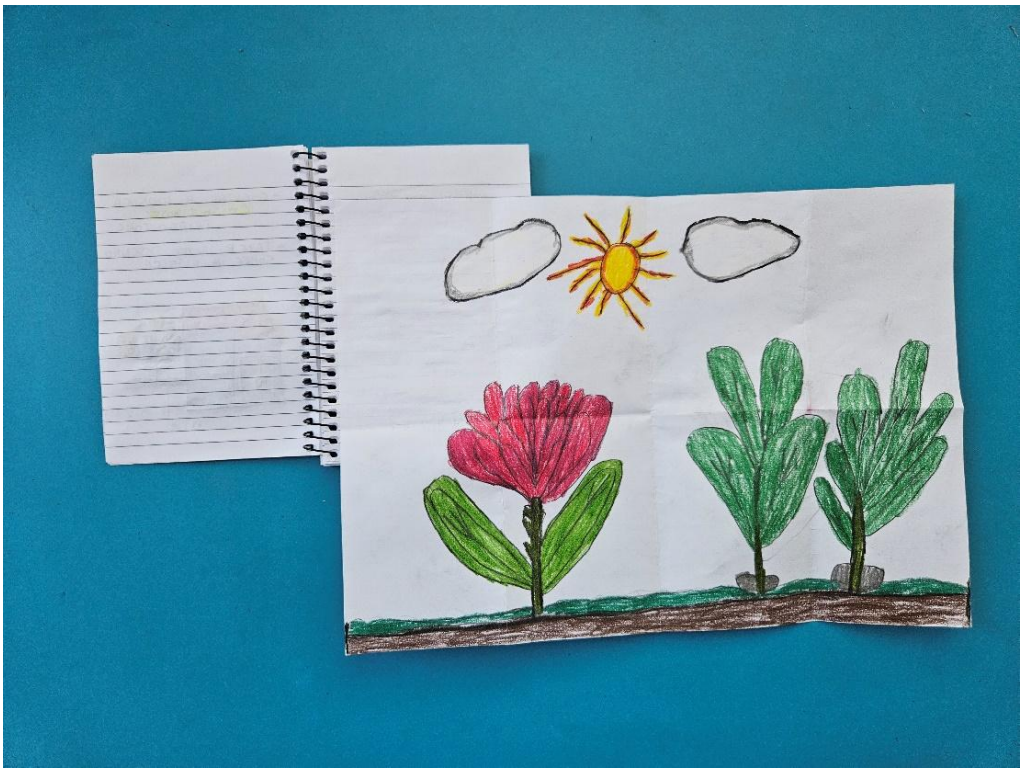
Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 68 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante I. C.



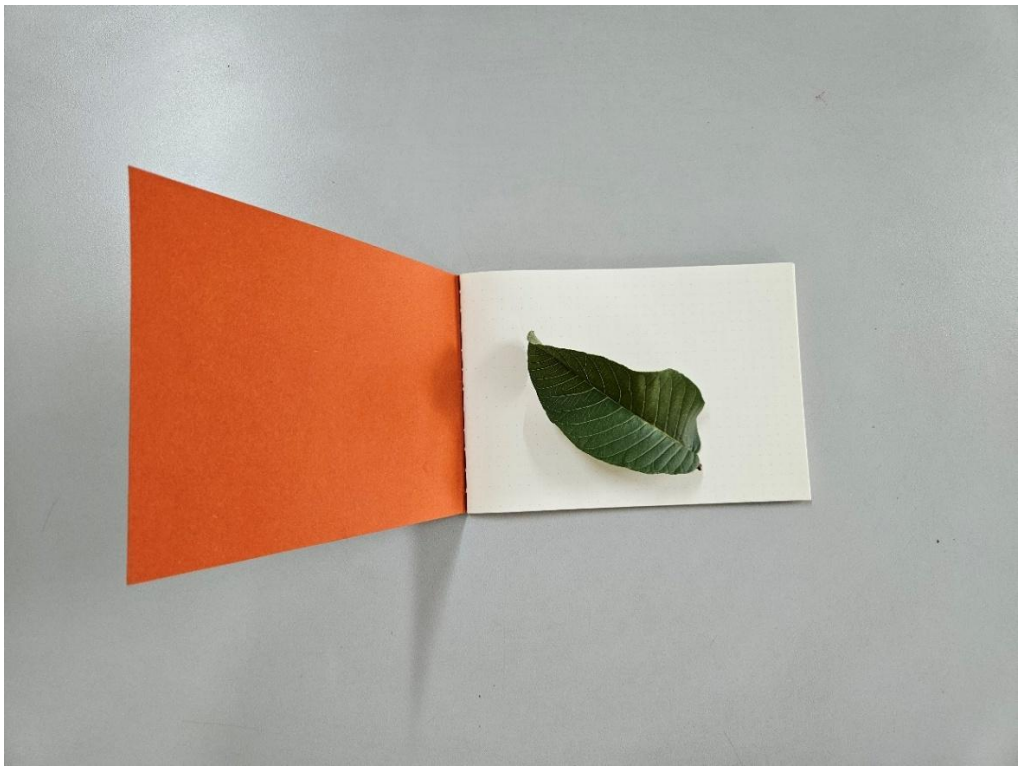
Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 69 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante T.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 70 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. G.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Nas atividades práticas, percebi que alguns estudantes mais idosos apresentavam dificuldades com a coordenação motora fina, tendo dificuldades para segurar pincéis e lápis ou até mesmo para usar tesouras nos recortes. Entre os estudantes das 6ª e 7ª etapas, notei que alguns ainda não estavam alfabetizados; eles desenhavam as letras, mas não compreendiam o que haviam escrito.

Enquanto os estudantes produziam os Cadernos de Artista e eu os fotografava, percebi que suas mãos contavam histórias silenciosas sobre suas experiências de vida. Eram mãos de trabalho, calejadas pelo esforço diário, mãos com a pele marcada pelo sol, revelando jornadas sob a luz intensa. Havia também mãos jovens, ágeis e cheias de vigor, e mãos idosas, que traziam em cada ruga a sabedoria acumulada ao longo do tempo. Cada gesto, cada movimento, parecia carregar memórias, sentimentos e um pouco da história de quem as possuía, tornando aquele momento ainda mais significativo.

Figura 71 – Fotografia de estudante do CESAS realizando a capa do seu caderno de artista. Manipulação de cor da autora.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 72 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante C.

Fonte: Elaboração própria (2024).

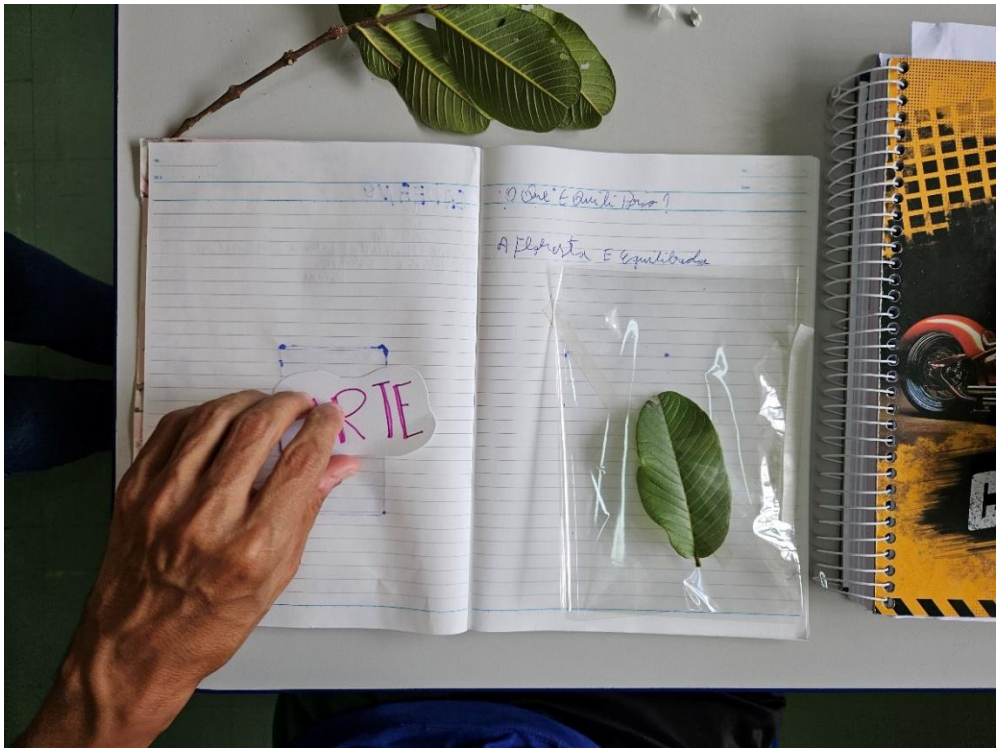
Figura 73 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J.C.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 74 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante I. C.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 75 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante H.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 76 – Fotografia do caderno de artista elaborado pela estudante Y.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 77 – Fotografia do caderno de artista elaborado pelo estudante J. F.

Fonte: Elaboração própria (2024).

9. Conclusão ou linhas que se completam, mas não se encerram

O percurso até aqui foi longo e errático. Comecei a caminhada com muitas certezas, mas agora finalizo com saberes adquiridos e uma nova resistência/persistência na construção do meu professorar. A jornada não foi solitária; caminhei ao lado dos estudantes e aprendi com eles. Como Paulo Freire (2023) me ensinou, não foi possível reconstruir minha trajetória como professora mediadora sozinha. Em minhas perambulações por livros, pesquisas, roteiros e fotografias, que contribuíram para a composição desta pesquisa, os estudantes foram centrais nessa jornada, trazendo suas histórias, desejos e diferenças, que enriqueceram cada etapa. Chego aqui olhando para o futuro e para o que ainda precisa ser feito pelo ensino de arte para estudantes da EJA.

Durante a escrita desta pesquisa, reconheci-me como professora mediadora e como pesquisadora. Foi um processo fácil? Nem tanto! Mas foi uma pesquisa-AÇÃO em que precisei lidar com as minhas próprias certezas e com a realidade tal como ela se apresentou no contexto da sala de aula.

Partindo do objetivo de investigar o papel da mediação e da experiência artística na implicação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aulas de arte, busquei proporcionar a eles um contato direto com a arte. Aprendi, no entanto, que esses estudantes enfrentam, diariamente, múltiplas formas de exclusão e negação de direitos, o que me mostrou que esse processo é mais rizomático do que linear. Trata-se de um público que encara desafios complexos, mas que também revela uma riqueza de curiosidade e uma urgência em aprender a ler palavras, imagens, a si mesmos, o outro e o mundo.

Compreendi ainda a importância da mediação, seja na função do mediador cultural ou na do professor mediador, e percebi que, muitas vezes, um olhar atento e interpretativo pode enxergar a obra de arte como mediadora de si mesma. Todos se colocam no "entre" — no espaço entre o observador e a obra visualizada ou as visualidades do cotidiano —, construindo interpretações e conceitos a partir de vivências e experiências individuais e coletivas, em consonância com os pensamentos de Mirian Celeste Martins, Dewey e VIgotsky.

Duas palavras essenciais me acompanharam: leitura e autonomia. Os estudantes desejavam aprender a ler e escrever palavras, enquanto eu buscava que se tornassem autônomos e escolhessem, por si mesmos, o que apreciar e observar em uma exposição de arte. Nesse processo de desejos individuais, o contato com obras artísticas e

visualidades do dia a dia tornaram-se possibilidade de reconhecimento — um “conhecer de novo” — que amplia suas perspectivas sobre o mundo em constante transformação. Porém, para se tornarem autônomos em suas escolhas, foi essencial, antes de tudo, estabelecer estratégias e mediação.

Para que os estudantes adquirissem autonomia na escolha do que apreciar em uma exposição, foi necessário me posicionar como professora mediadora, criando um elo entre eles, o ambiente do museu e as obras expostas. Além disso, a presença do mediador cultural foi fundamental para oferecer explicações sobre as obras, ampliando a compreensão e o engajamento dos alunos. Essa é uma ação em construção, ainda não concluída, mas que representa um passo importante na aproximação dos estudantes com o universo museal e artístico.

Os objetivos específicos que orientaram meu percurso foram atendidos: discutir a experiência de visitas ao Museu Nacional da República na formação em arte desses estudantes e investigar o conceito de mediação nas aulas de arte. Esses objetivos revelaram que respeitar o desejo dos estudantes de aprender a ler e escrever os aproximou das aulas de arte, superando a insegurança inicial de que estudar arte não é importante. Os estudantes passaram a perceber a arte manifestando-se em seus cotidianos, por meio de suas vivências e de um exercício atento do olhar. Além disso, compreenderam que é possível ter experiências artísticas em exposições de arte e na escola, e que esses espaços lhes pertencem.

Quanto a mim, como professora, aprendi que a mediação é fundamental nesse processo de aproximação dos estudantes com objetos artísticos e visualidades cotidianas. As observações feitas ao longo desta pesquisa reforçam as proposições da professora Mirian Celeste Martins, que ressalta a necessidade de adaptar a mediação cultural à realidade e ao contexto dos estudantes. Esse processo deve oferecer uma experiência mais inclusiva e significativa, que respeite e valorize suas trajetórias e promova uma educação verdadeiramente transformadora.

Com relação ao número de participantes da pesquisa, no início selecionei 20 estudantes, com idades entre 15 e 80 anos, para participarem de duas visitas a exposições no Museu Nacional da República. A primeira visita ocorreu em 27 de março de 2024, mas a segunda, planejada para o início do segundo semestre, não foi realizada. A complexa realidade dos estudantes da EJA afetou significativamente o andamento das atividades. Entre julho e agosto, houve um processo de evasão escolar significativo, no qual 15 dos 20 participantes abandonaram a escola.

As razões para esse abandono foram variadas: problemas de saúde, como depressão; responsabilidades familiares, como cuidar dos filhos; dificuldades no uso do passe livre estudantil fornecido pelo governo do Distrito Federal; necessidade de trabalhar; envolvimento com a criminalidade; falta de interesse; e mudanças de residência para outros estados. É importante destacar que esses desafios sociais reforçam a vulnerabilidade desse público, evidenciando que os estudantes deixaram a escola por razões que transcendem o ambiente educacional.

Curiosamente, esse processo de evasão escolar ocorreu logo após um evento realizado nas dependências do CESAS, ocasião em que foi lançado o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Essa política pública, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, tem como objetivo superar o analfabetismo e ampliar as matrículas na EJA.

A evasão escolar registrada entre os estudantes tornou-se um dado relevante para a pesquisa, ao evidenciar as barreiras que eles enfrentam para acessar atividades culturais e educacionais. O abandono escolar, impulsionado por diversos fatores sociais, também se refletiu em uma forma de exclusão cultural, distanciando os alunos das oportunidades de inserção em espaços como o Museu Nacional da República, que poderiam ampliar suas experiências e vivências em arte. Essa exclusão cultural destaca a necessidade de estratégias governamentais que aproximem os estudantes da EJA dos espaços culturais e incentivem sua permanência na escola.

Diante dessa realidade, a direção escolar, com o apoio dos professores, tentou implementar estratégias de busca ativa, como telefonemas e conversas com os responsáveis, acionamento do conselho tutelar e a criação de projetos pedagógicos para promover maior participação dos estudantes. Contudo, algumas responsabilidades, como o fornecimento do passe livre estudantil, são de competência do Governo do Distrital Federal, e, em muitos casos, a escola não obteve o apoio necessário dos órgãos responsáveis.

Vale relembrar as palavras de Bourdieu e Darbel (2018), que reforçam que o acesso a museus e bens culturais é, muitas vezes, um privilégio das classes mais abastadas, e que a escola é essencial para democratizar esse acesso. Contudo, a realidade observada em sala de aula evidencia que a escola não pode desempenhar esse papel sozinha: é necessária a colaboração ativa do estado para garantir o direito à cultura.

A atividade de criação do Caderno de Artista envolveu momentos de rememoração e conexão com o cotidiano dos estudantes. Mais do que estudar arte, buscou-se aproximá-los da produção e da experiência artística, apresentando materiais e conceitos relevantes para o campo da arte. Artistas e materiais artísticos foram explorados, e a visita ao museu destacou o valor artístico-cultural de Brasília, reforçando a importância desse contato.

Os Cadernos de Artista transcenderam o espaço da sala de aula, convertendo-se em um lugar de escrita, produção visual e reflexões sobre a vida dos estudantes e a presença da arte em seu dia a dia. Esses cadernos se tornaram refúgios de desabafo e registros de fortes depoimentos sobre exclusão social, sonhos e aspirações educacionais e profissionais. Sendo objetos pessoais, os estudantes criaram vínculos profundos com esses cadernos, zelando por eles. Isso refletiu-se em suas atitudes: mesmo quando os cadernos eram recolhidos para avaliação, os estudantes frequentemente os pediam de volta, evidenciando o apego e a importância que conferiam à atividade.

Inicialmente, considerei expor os cadernos produzidos, mas a ideia foi abandonada devido à evasão escolar e também para preservar a identidade dos participantes e a natureza dos relatos contidos nos cadernos. Ainda assim, a atividade cumpriu seu propósito de sensibilizar os estudantes sobre a importância de se estudar arte, mostrando que ela faz parte do nosso cotidiano, conforme Dewey (2010), sendo fundamental reconhecê-la e atribuir significados ao que ela nos comunica. Experienciar a arte é possível por meio das vivências individuais e coletivas de cada um. Diferentemente do ensino regular, onde é comum que as produções artísticas dos alunos sejam expostas após as atividades, na EJA essa dinâmica precisa, antes de tudo, respeitar os interesses e desejos dos estudantes.

Esta pesquisa contribui oferecendo uma reflexão sobre a importância de entender a mediação como um processo de aproximação dos estudantes a EJA ao universo artístico e cultural, tanto na escola quanto em museus e galerias de arte. Ao investigar a experiência das visitas ao Museu Nacional da República e sua relevância para a formação em arte dos participantes, o estudo destaca a necessidade de práticas pedagógicas que considerem os desafios e as trajetórias dos estudantes da EJA. A pesquisa também explora o conceito de mediação nas aulas de arte, enfatizando a importância de estratégias inclusivas e da colaboração entre professores, mediadores culturais e instituições educacionais para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nos espaços culturais. Embora este seja um estudo inicial, ele serve como um primeiro passo para futuras investigações sobre o impacto da mediação na EJA e suas implicações na formação artística desses estudantes.

Para encerrar esta dissertação, escolho uma frase de Paulo Freire, extraída de Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa, que foi compartilhada com os estudantes participantes desta pesquisa no último dia de aula:

> Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola (Freire, 2023, p.62).

Inicialmente, os estudantes demonstraram certa dificuldade em compreender plenamente a mensagem. Porém, esclareci o sentido ao parafrasear Mirian Celeste Martins (1997), destacando: "Meus queridos, antes do mediador cultural e da professora mediadora, suas histórias de vida mediaram vocês e continuam mediando. Nessas perambulâncias, nos encontramos, e eu... aprendi tanto com vocês."

Essa reflexão final expressa o diálogo, a troca de saberes e o aprendizado mútuo que marcaram esta minha experiência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae COUTINHO, Rejane G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Unesp, 2009.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** 3. ed.Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2018.

BUENO, Luciana Estavam Barone. Avaliação da aprendizagem em artes visuais. In: ZAGONEL, Bernadete (org.). **Avaliação da aprendizagem em arte**. Curitiba: IBPEX, 2009. p. 94-110.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, Cristina. **Quando a Escola Vai ao Museu**. Campinas: Papirus, 2016.

CATELLI JR., Roberto. **Educação de jovens e adultos: das concepções à sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2024.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Materiais visuais na pesquisa em educação.** In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 167-190.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Petrópolis: Vozes, 2023.

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. 2° Ed. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2021.

DISTRITO FEDERAL, SEDF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Pressupostos Teóricos**. Distrito Federal, 2018. Disponível em: < https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 17 out. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Brasília, 2018. https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FACCI, M. G. D. A **periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GANZER, Adriana Aparecida. **Turbilhão de sentimentos e imaginações: As crianças vão ao museu, ou ao castelo**... In: _____; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). Museu,

educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 19-54.

GARCIA – Canclini, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Unidade 1 – Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 11-29.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (Ibram). **Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília**, DF, 2018. Disponível em https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf.

LEITE, Maria Isabel. **Museus de arte: espaços de educação e cultura**. In: _____; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 19-54.

MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9° ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação: tecendo encontros sensíveis com a Arte**. São Paulo: Arte UNESP, 1997. n.13, p.221-234.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação cultural: [con]tatos expandidos. In: MARTINS, Mirian Celeste, SCHULTZE, Ana Maria e EGAS, Olga. **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. São Paulo: Instituo de Artes/Unesp, 2007, p. 139-152.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Verbete: MEDIAÇÃO. In: **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018, p. 84-88. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-29.

SANTOS, Débora da Silva Lopes dos. Qual é o lugar dado à EJA nas práticas educativas dos museus. In: CARVALHO, Cristina; LIMA, Isabel van der Ley; GEWERC, Monique; LOPES, Thamiris Bastos (orgs.). **Museu, educação e infância**. Curitiba: CRV, 2022. p. 115-127.

SASSO, Leísa; Borges, Rebeca (Orgs). **Ludomuseu**. Brasília, DF: Editora dos Autores, 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVEIRA, P. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2008.

SOUZA, Renata do Nascimento de. O museu como espaço educativo: qual a contribuição do pedagogo para a construção de uma prática pedagógica museal? In: In: CARVALHO, Cristina; LIMA, Isabel van der Ley; GEWERC, Monique; LOPES, Thamiris Bastos (orgs.). **Museu, educação e infância**. Curitiba: CRV, 2022. p. 63-73.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ARTE NA EJA: UM ENCONTRO NO MUSEU NACIONAL DA REPÚBLICA, de responsabilidade de Tatiane Conceição da Silva Romeu, estudante de Mestrado no Departamento de Artes no programa de pós-graduação ProfArtes (profissional) da Universidade de Brasília. O objetivo geral investigar o papel da mediação e da experiência artística na implicação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aulas de arte. Especificamente, busca discutir a experiência de visitas ao Museu Nacional da República na formação em arte desses estudantes e investigar o conceito de mediação nas aulas de arte.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como redações, entrevistas, fotografias, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa, pelo período de 5 anos, conforme legislação em vigor, em sua residência.

A coleta de dados será realizada por meio de redações realizadas por estudantes/participantes, observações, produção de diários de bordo e registro de fotografias e som.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos que estão ligados aos procedimentos previstos na coleta de dados. Neste sentido, você poderá correr riscos no deslocamento, possíveis desconforto ou desinteresse no ambiente da pesquisa, cansaço e timidez.

Estes riscos serão minimizados com a utilização de transporte seguro e adequado, obtenção de autorizações necessárias para o transporte, informações claras e detalhadas sobre o plano de deslocamento, destacando as medidas de segurança e procedimentos a serem seguidos, a presença da pesquisadora durante o deslocamento, apoio por parte da pesquisadora aos possíveis sinais de desconforto, desinteresse, cansaço e timidez, criação de ambiente acolhedor e explicação clara das atividades propostas.

Espera-se que com esta pesquisa você tenha experiências artísticas, interagindo com obras de artes antes vistas apenas nos livros didáticos. É uma oportunidade para a

sua alfabetização visual, possibilitando diálogos com os artistas, com as obras e com suas próprias emoções e percepções. Outro benefício é o estímulo do seu pensamento crítico, por meio das conversas entre a pesquisadora, os mediadores, os curadores e entre os próprios estudantes/participantes.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98483-9195 ou pelo e-mail tatiromeu@mac.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de rodas de conversas, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

_____

Assinatura do/da participante

_____

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ___ de _____de _____

APÊNDICE B - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, , autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ARTE NA EJA: UM ENCONTRO NO MUSEU NACIONAL DA REPÚBLICA, sob responsabilidade de Tatiane Conceição da Silva Romeu, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade de Brasília – Prof-Artes/UNB.

Minha imagem pode ser utilizada apenas para análise da pesquisadora e seu orientador; em atividades educacionais, apresentações de conferências profissionais e/ou acadêmicas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável, que será armazenada em mídias digitais em sua residência, pelo período de 5 (cinco) anos.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ___ de _____de _____

APÊNDICE C - Roteiro de observação

Data:
Hora:
Nome da Exposição: _____
Grupo com Mediação ( )
Grupo sem Mediação ( )

1. Engajamento com as obras;
2. Atenção às instruções;
3. Expressão de opiniões;
4. Interesse (nível de atratividade ou curiosidade);
5. Participação (envolvimento ativo);
6. Integração entre obras expostas e conteúdos teóricos aprendidos durante as aulas de Arte.
7. Reflexão pós-visitação.

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista não padronizada focalizada

(para ambos os grupos)

Data:
Hora:
Nome do Entrevistado:
Nome da Exposição: _____
Grupo com Mediação ( )
Grupo sem Mediação ( )

6. O que mais chamou a sua atenção na exposição?
7. Como você se sentiu em relação às obras apresentadas?
8. Durante a visitação você se lembrou de alguma de nossas aulas teóricas?
9. Você prefere visitas com mediação ou sem mediação?
10. Na sua opinião, qual a importância dos museus para a nossa sociedade?

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 Anos

Sr.(a) responsável,
O Estudante _____
sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ARTE NA EJA: UM ENCONTRO NO MUSEU NACIONAL DA REPÚBLICA, de responsabilidade de Tatiane Conceição da Silva Romeu, estudante de Mestrado no Departamento de Artes no programa de pós-graduação ProfArtes (profissional) da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar o papel da mediação e da experiência artística na implicação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aulas de arte. Especificamente, busca discutir a experiência de visitas ao Museu Nacional da República na formação em arte desses estudantes e investigar o conceito de mediação nas aulas de arte.

Você e o estudante receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que o nome do participante não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como redações, entrevistas, fotografias, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa, pelo período de 5 anos, conforme legislação em vigor, em sua residência.

A coleta de dados será realizada por meio de redações realizadas por estudantes/participantes, observações, produção de diários de bordo e registro de fotografias e som.

É para estes procedimentos que o estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa pode implicar em riscos que estão ligados aos procedimentos previstos na coleta de dados. Neste sentido, o estudante poderá correr riscos no deslocamento, possíveis desconforto ou desinteresse no ambiente da pesquisa, cansaço e timidez.

Estes riscos serão minimizados com a utilização de transporte seguro e adequado, obtenção de autorizações necessárias para o transporte, informações claras e detalhadas sobre o plano de deslocamento, destacando as medidas de segurança e procedimentos a serem seguidos, a presença da pesquisadora durante o deslocamento, apoio por parte da

pesquisadora aos possíveis sinais de desconforto, desinteresse, cansaço e timidez, criação de ambiente acolhedor e explicação clara das atividades propostas.

Para minimizar os riscos no caso de um participante se sentir desconfortável durante a pesquisa, a pesquisadora se compromete em desenvolver uma comunicação clara e transparente desde o início do estudo. O participante será encorajado a expressar seus sentimentos e preocupações, de modo que a pesquisadora oferecerá suporte acolhedor e de escuta, promovendo uma experiência mais positiva e segura para os participantes da pesquisa.

Espera-se que com esta pesquisa o estudante tenha experiências artísticas, interagindo com obras de artes antes vistas apenas nos livros didáticos. É uma oportunidade para a sua alfabetização visual, possibilitando diálogos com os artistas, com as obras e com suas próprias emoções e percepções. Outro benefício é o estímulo do seu pensamento crítico, por meio das conversas entre a pesquisadora, os mediadores, os curadores e entre os próprios estudantes/participantes.

A é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O Estudante é livre para recusar-se a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98483-9195 ou pelo e-mail tatiromeu@mac.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de rodas de conversas, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Menor participante:

Nome:_____R.G._____

Responsável:

Nome:_____R.G._____
Endereço:_____
Fone:_____

Brasília, _____ de _____ de 20__

_____ _____
Assinatura - Responsável legal Assinatura - Pesquisador(a) responsável