

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DE ARTE DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ABREU E LIMA/PE

Alexsandro Barboza de Oliveira¹

Everson Melquiades Araújo Silva²

RESUMO

As Representações Sociais norteiam nossa prática no dia a dia em sociedade, pois, ao elaborarmos em nossa mente significados sobre determinado fenômeno social, definimos também a forma como nos relacionamos com esse fenômeno. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo compreender quais as representações sociais do Ensino de Arte, construídas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino do município de Abreu e Lima/PE. A metodologia empregada permitiu alcançar tanto o objetivo geral quanto os específicos da pesquisa, cujo utilizamos o modelo de pesquisa qualitativa. Os resultados apontaram que o Campo Semântico e o Núcleo Central das representações sociais do Ensino de Arte estão em ligação com o Ensino de Arte voltado para às Linguagens artísticas (85%). Contudo, constatou-se, também, que os estudantes ampliam os sentidos deste componente curricular, concebendo o Ensino de Arte também como expressão da Cultura Popular (4%), Fazeres Femininos (4%), Estética do Cotidiano (2%), Divertimento (4%) e Expressão (1%) como elementos importantes para o Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Ensino de Arte. Teoria das Representações Sociais. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

INTRODUÇÃO

Minha relação com o Ensino de Arte iniciou-se na escola, onde tive a oportunidade de assistir a peças teatrais, desenhos animados e participar de apresentações, como o “Auto de Natal”, ao final de cada ano letivo. Durante o Ensino Fundamental II, participei também da encenação de peças teatrais nas culminâncias das feiras de folclore.

¹ Estudante do curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (Campus Recife) – alexsandro968@hotmail.com

² Professor do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (Campus Recife) – everson.silva@ufpe.br

Como membro da Igreja Católica, tive a oportunidade de participar de grupos de canto e encenações teatrais, como a tradicional "Paixão de Cristo", realizada anualmente na Sexta-feira Santa.

Conforme podemos verificar na minha narrativa, é possível afirmar que a escola e a comunidade religiosa que eu frequentava tiveram um papel fundamental na inserção da arte e seu ensino na minha vida. Este fenômeno ampliou-se ainda mais, a partir de minha formação na universidade, conforme passarei a narrar.

Em 2020, fui aprovado no vestibular para o Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco. Especificamente no sexto período, cursei a disciplina "Fundamentos do Ensino de Arte" e, no sétimo período, a disciplina "Expressão e Movimento na Escola".

Após minha imersão nessas disciplinas, decidi me aprofundar na área de Arte/Educação através da minha participação como monitor nas disciplinas de Fundamentos de Ensino de Arte e Expressão e Movimento na Escola, no Programa Acadêmico de Monitoria da UFPE.

Participei, ainda, com apresentação de trabalho, de importantes eventos da área, tais como o Congresso Internacional do SESC de Arte/Educação, realizado na UFPE e da 1ª Jornada Conexões Arte/Educação, realizada na Escola de Arte e Comunicação (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), na cidade de São Paulo. Além dessas ações, passei a integrar o Grupo de Estudo em Formação de Professores, Arte e Inclusão (GEFAI/UFPE/CNPq), liderado pelo Professor Doutor Everson Melquiades Araújo Silva.

Diante do que foi apresentado sobre minha história e relação com a Arte/Educação no período da graduação, afirmo que fui provocado por vários momentos a pensar práticas educativas que se referem a este campo. Certamente as provocações, leituras, debates em sala de aula favoreceram reflexão crítica sobre o Ensino de Arte, onde consegui desenvolver novos significados. Dessa forma, tanto as experiências nas disciplinas cursadas, como exercendo a função de monitor, fizeram com que me aproximasse e compreendesse sobre o Ensino de Arte.

Especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sétimo período da graduação, participei da disciplina em que se discutia e pensava sobre a modalidade

de ensino da EJA. Durante as aulas, os textos, as reflexões e o estudo das práticas de atuação docente na sala de aula da EJA me permitiram ampliar minha visão sobre essa modalidade de ensino, tornando-me mais sensível às realidades e desafios desse contexto escolar.

Neste sentido, por ter desenvolvido este olhar, optei por fazer o estágio obrigatório de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) em turmas da EJA, na cidade de Abreu e Lima/PE, lugar onde estudei e cresci. Em vários momentos de observação de campo, percebi que não havia propostas de ensino de Arte nas turmas.

Na própria Universidade, em sua matriz curricular do curso de pedagogia, não tem a disciplina de estágio ligada ao Ensino de Arte, entretanto as demais disciplinas têm. A exemplo disso são a PPP IV, que aborda a interdisciplinaridade entre Português I, Matemática I, História e Geografia, e a PPP V, que integra as matérias de Português II, Matemática II e Ciências, destinadas a serem trabalhadas na pesquisa e na prática pedagógica dos estudantes de Pedagogia.

Com isso, surge a seguinte questão: se no curso de formação de professores pouco se dá importância ao Ensino de Arte, como isso impactará a prática pedagógica desses futuros profissionais da educação? Consequentemente, quais serão as representações sociais construídas pelos estudantes a partir da sua relação com a Arte na sala de aula?

As representações sociais que temos sobre determinado objeto faz toda a diferença na maneira em que nos relacionamos e que damos importância. É nesse contexto que desenvolvemos esta pesquisa no âmbito do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da UFPE que teve, como objetivo geral: Compreender quais as representações sociais dos discentes da EJA dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede municipal de Ensino da Cidade de Abreu e Lima/PE sobre o Ensino de Arte. Para tanto, delineamos como objetivos específicos do estudo:

- Caracterizar o perfil dos estudantes da EJA da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Abreu e Lima/PE;
- Identificar o campo semântico dos estudantes da EJA da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Abreu e Lima/PE sobre o Ensino de Arte;

- Identificar os elementos que compõem o Núcleo Central e os Elementos Periféricos das representações sociais dos estudantes da EJA sobre o Ensino de Arte.

Para uma melhor compreensão como a literatura especializada do campo da Educação vem problematizando os estudos e pesquisas sobre as representações sociais no ensino de Arte, realizamos um estudo tipo “Estado do Conhecimento”.

De acordo com Morosini (2014, pág. 155), as pesquisas tipo estado do Conhecimento tem como função a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações [...] ou seja, trata-se de um recorte e análise sistemática de um determinado tema.

Este estudo foi realizado dentro da plataforma do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Identificamos algumas pesquisas que se aproximam do objeto da investigação que realizamos.

Para a realização da consulta no banco de dados da CAPES, os descritores utilizados foram: “Ensino de Arte na EJA”; “Ensino de Arte e Educação de Jovens e Adultos; “Arte na EJA” e “Representações Sociais sobre o Ensino de Arte na EJA”. Com o último descritor, não foi localizado nenhum trabalho.

Com o intuito de apoiar os estudos dos futuros pesquisadores acerca do panorama atual da formação de professores para o Ensino de Arte, foi elaborado um quadro descritivo contendo a catalogação de teses e dissertações, no apêndice 1 (p. 27).

Nos estudos localizados, foram realizados três no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação e três nos Programas de Pós-Graduação em Arte. Duas pesquisas foram realizadas na região Nordeste do Brasil, nos estados do Maranhão/MA e Paraíba/PB; uma na região Centro-Oeste, no Mato Grosso/MT e três na região Sudeste, nos estados de São Paulo/SP e Minas Gerais/MG. A seguir, realizaremos uma breve apresentação das pesquisas identificadas.

A pesquisa “O currículo de arte na educação de jovens e adultos: reflexão acerca de uma proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental da rede municipal de São Luís - Maranhão”, foi desenvolvida por Machado (2012). Este estudo

teve como objetivo “compreender quais as contribuições da proposta curricular em arte apresentam para referenciar as ações pedagógicas e as metodologias adequadas para este público” (p.14). Foram sujeitos do estudo os alunos e alunas da EJA, professores e os servidores ligados à Superintendência da área de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de São Luís/MA.

Já Araújo (2014) realizou a pesquisa intitulada de “O Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em Cuiabá-MT”. Este estudo teve como objetivo “Compreender como acontecem as práticas pedagógicas no Ensino da Arte na Educação de Jovens e Adultos, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto em Cuiabá, Estado de Mato Grosso”. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Arte e estudantes de turmas da EJA.

Coelho (2013) por sua vez realizou o estudo intitulado “O Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em Escolas Públicas de Ensino Médio de João Pessoa-PB 2007-2012”. Esta pesquisa teve como objetivo “Analisar o ensino de Arte no Ensino Médio, em escolas públicas de EJA, na cidade de João Pessoa/PB”. Os participantes dessa pesquisa foram professores de Arte e alunos da EJA.

Silva (2019) em seu trabalho “Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais”, apresenta que o objetivo geral deste trabalho é: analisar as estratégias de ensino/aprendizagem adotadas por uma docente referente à temática étnico-racial, nas aulas de Arte realizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma professora e alunos foram sujeitos que participaram deste estudo.

Por fim, temos a pesquisa de Correia (2020), intitulada como “O ensino de Arte e a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do currículo integrado”. Como objetivo geral, têm: Estabelecer um diálogo entre a Arte e a Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos contemplados nesta pesquisa foram os educandos da EJA.

No período de 1999 a 2025 encontramos estudos relacionados ao ensino de Arte na EJA. No entanto, para a dimensão territorial do Brasil, o número identificado é muito limitado. É importante explicitar que há estados e regiões brasileiras que não produziram qualquer estudo sobre essa relação, a exemplo da região Sul e Norte. Esta pesquisa que empreendi será a terceira da região nordeste e a primeira do estado de Pernambuco.

De uma forma geral, os estudos empreendidos têm como temática o currículo e a prática de ensino de arte na EJA e os sujeitos envolvidos, em grande medida, são os educandos e as educandas. Trazer o sujeito da EJA como elemento fundante nos estudos, é sinalizado como positivo, pois as pesquisas estão ouvindo os principais elementos desta relação dialógica: os e as estudantes.

Este processo de trazer os educandos para o centro da pesquisa, compreendendo o que pensam, sabem e entendem, ajudam os professores a colaborar com uma aprendizagem significativa na sala de aula. A teoria de uma aprendizagem significativa foi proposta por David Ausubel, nos anos 1960, onde mostra aos professores que dar importância aos que os/a estudantes já trazem de conhecimentos prévios irá favorecer o processo de aprendizagem, acrescentando com as novas informações e experiências da relação didático-pedagógica.

No que diz respeito às representações sociais que os estudantes da EJA têm sobre o ensino de Arte, não encontramos estudos que abordassem diretamente essa temática. Assim, esta pesquisa inaugura a discussão sobre o fenômeno em questão.

De Castro (2004, p.113) vem dizer que “identificar as representações dos professores e alunos em relação a um determinado objeto pode nos ajudar a compreender algumas questões de sala de aula”. Em outras palavras, compreender o que os/as estudantes da EJA atribuem ao Ensino de Arte diz muito sobre o que se faz na prática de sala de aula, do seu contato com arte e, conseqüentemente, de seu envolvimento com ela.

À vista disto, esta pesquisa irá contribuir para a formação de professores e suas práticas pedagógicas, uma vez que estaremos entendendo a perspectiva do que os/a alunos/a tem de representação sobre o Ensino de Arte. Outrossim, há poucas pesquisas desenvolvidas neste segmento, o que abre margens para que estudos como este sejam desenvolvidos.

Os elementos que compõem a discussão deste trabalho foram organizados da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a introdução; em seguida, o referencial teórico, no qual são expostos os fundamentos conceituais acerca da Teoria das Representações Sociais e do ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No terceiro tópico, descreve-se o percurso metodológico, detalhando os procedimentos adotados para alcançar os resultados da pesquisa.

Por fim, são apresentados e analisados os resultados obtidos a partir dos dados coletados, possibilitando a construção das considerações finais deste estudo, apresentando as referências bibliográficas que utilizamos para fundamentar toda discussão.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A discussão sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) iniciou-se com Serge Moscovici na década de 1960 e outros autores e autoras deram continuidade aos estudos da TRS, como Jean-Claude Abric e Denise Jodelet. Esses são as referências principais quando discutimos sobre representações sociais.

O senso comum por muito tempo foi desvalorizado e deixado de lado, pois acreditava-se que o pensamento fora da academia não era conhecimento. Nesta perspectiva, Silva (2013), ao abordar sobre a Teoria das Representações Sociais, evidencia que Serge Moscovici desempenhou um importante papel para a valorização do senso comum. Para Silva (2013, p. 91), a Teoria das Representações Sociais:

Coloca em cena o conhecimento do senso comum, que, até então, era considerado de menor importância em relação ao elaborado dentro dos padrões da ciência. Em decorrência desse fato, buscou demonstrar a permanente relação entre o que a ciência produz e o retorno para o contexto social - quando os sujeitos se apropriam, recriam e utilizam os conhecimentos oriundos da ciência no seu cotidiano - e concebeu a representação social como instrumento que valoriza o conhecimento e as experiências do senso comum.

Conforme afirmado acima, a Teoria das Representações Sociais possibilitou o reconhecimento e a importância que o senso comum tem para a construção de novos conhecimentos. Além disso, para que seja construída e entendida as representações sociais, a partir de cada temática, fenômeno ou elementos abordados, é necessário que o sujeito e o objeto de conhecimento estejam intimamente ligados.

Nesta perspectiva, Abric (1994, p. 19) afirma que: “assim definida, a representação é, portanto, constituída por um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes sobre um objeto dominado”.

Em consonância com o que foi exposto, Castro Crusóé (2004, p. 2) afirma que: “A Teoria das Representações Sociais é uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações”. Isto é, a partir do ponto de vista dos estudantes, iremos compreender a representação que o referido grupo tem sobre o Ensino de Arte.

Sobre as representações sociais, diferentes abordagens foram sistematizadas ao longo de sua história, tais como Abordagem Cultural, liderada por Denise Jodelet; a Societal, onde foi sistematizada por Willen Doise e Abordagem Estrutural, com Jean Claude Abric.

No entanto, neste trabalho, optamos em utilizar a Abordagem Estrutural, sistematizada por Abric (1994). A motivação dessa escolha justifica-se pelo fato desta abordagem ilustrar a estrutura da representação social, com o objetivo de entender os elementos que possam integrar o núcleo e o sistema periférico.

A abordagem estrutural, uma das ramificações da Teoria das Representações Sociais, foi proposta por Abric (1994), inicialmente no livro “Prácticas sociales y representaciones” e tem como possibilidade pensar a organização da representação social a partir de um fenômeno ou objeto de conhecimento. Nesta perspectiva, as representações sociais são construídas no meio social a partir da imersão e da interação dos sujeitos com o mundo e tudo o que há nele, resultando, coletivamente, nas representações sobre os mais variados fenômenos sociais. (Santos e Almeida, 2005).

A Teoria do Núcleo Central (TNC) funciona como uma ferramenta que funciona como uma estrutura de organização das representações sociais, ou seja, ela organiza os sentidos em dois campos: central e periférico.

O Núcleo Central representa a estabilidade das representações e é rígido a mudanças. Além de estar inteiramente ligada à memória de um coletivo, atribuindo significado, consistência e estadia na representação (Pavarino, 2003). Ele é composto por componentes estáveis, sendo eles, segundo Machado e Aniceto (2010), ligados à natureza normativa e funcional. O aspecto normativo das representações trata dos valores e normas sociais que estão presentes na realidade social de um grupo. Enquanto os aspectos funcionais estão relacionados com a natureza do objeto representado.

No Sistema Periférico, permanece a contínua atualização e contextualização sobre o objeto e sua representação. Enquanto o Núcleo Central tem uma maior resistência às mudanças, o Sistema periférico é mais flexível e atualizado. Pensando nesse contexto, o Sistema Periférico vem “contra a corrente”, com novas perspectivas, ideias e atualizações. Conforme aponta Machado e Aniceto apud Flament (2010), a periferia de uma representação social é considerada um “para-choque” entre a realidade e um núcleo central que não muda facilmente.

Por fim, identificar o núcleo central nos permitiu compreender quais elementos que compõem as representações sociais que os estudantes da EJA atribuem ao ensino de arte.

A seguir, será apresentado o tópico sobre o ensino de Arte na modalidade de educação de Jovens e Adultos.

ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil), torna o Ensino de Arte obrigatório em toda Educação Básica, nesse contexto, ela nos mostra que o ensino é um elemento fundamental na formação de todo cidadão e cidadã. Além disso, a lei afirma que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular”. (BRASIL, 1996, artº 26, § 6º).

Barbosa (2007, p. 1), educadora e referência no campo do Ensino de Arte no Brasil, vem afirmar que “Arte é o coração do corpo cultural. Ninguém pode conhecer a cultura de um agrupamento humano ou de um país sem conhecer sua história e sua Arte. É, portanto, em primeira instância, uma razão cultural que nos leva a estudar Arte”. Sob este ponto de vista, a Arte faz parte da nossa história e da nossa identidade, uma justificativa mais do que plausível para que o Ensino de Arte esteja presente no dia a dia de sala de aula, desde da primeira infância, passando por toda a Educação Básica e suas modalidades, o Ensino Superior e a vida cotidiana.

A mesma autora citada acima apresenta a Proposta Triangular do Ensino de Arte que, em linhas gerais, vem discutir um dos meios para se ensinar e se aprender Arte. A experiência e contextualização dos estudantes são de extrema importância nessa relação dialógica da construção do Ensino e a aprendizagem sempre contextualizada com o

público ao qual está sendo trabalhado. Sobre a contextualização, Alves e Alves (2016, p. 59) afirma que:

Vem da cultura dos sujeitos – autor e espectador da arte –, ambos estão inseridos em uma realidade que oferece subsídios para se tomar posições e decisões que influenciam na atividade artística do ponto de vista do autor, e de compreender e refazer a arte, do ponto de vista do estudante.

Dessa forma, a contextualização não é uma reprodução do que está posto, mas uma experiência particular, a partir do que os educandos e educandas iriam percebendo, produzindo, assim, sua compreensão e interpretação do que vem sendo comunicado (Freire, 2019). A abordagem triangular parte de três pontos: contextualizar, ler obras de arte e o fazer artístico (Barbosa, 2005). Por isso, a condução do processo metodológico em sala de aula pode abranger essas três dimensões da abordagem triangular articulado com o Ensino de Arte.

A modalidade de Educação de Jovens a Adultos (EJA) faz parte de uma categoria que é indispensável para a condição humana. Entretanto, a EJA se atenta ao um público ao qual não tiveram acesso ou oportunidades de concluir este ciclo básico de educação no momento em que estava previsto para seu término. Dessa forma, os estudantes retornam à escola para concluir os estudos e carregam em si suas culturas, seus contextos e realidades de vida.

Segundo Gadotti (2012, p. 8), instituições formais são “representadas principalmente pelas escolas e universidades”. Dessa maneira, os estudantes retornam para que possam ter uma “legitimidade” perante as instituições que exigem formação institucional para que possam adentrar no âmbito do trabalho formal.

Sendo a arte uma construção da cultura social, a experiência pessoal e coletiva torna-se um dos fatores para se compreender a arte, visto que a produção artística nasce nos acontecimentos da vida cotidiana no mundo. Alves e Alves (2016, p. 60) afirma que “Ao ler uma obra de arte, ele adiciona sua memória e percebe, nesta, pontos de reflexões e de encontros com algo que ele já viveu, fazendo uma leitura contemporânea daquilo que está em sua frente.”

Isto é, sua leitura a partir do que foi construído seu arcabouço de conhecimento durante sua vida. Inclusive, Freire (1989) diz que a leitura do mundo, ou seja, suas experiências e vivências, precede a leitura da palavra, isto é, seu entendimento sobre o que está sendo analisado, estudado.

No Brasil, pesquisas feitas por Silva (2005) mostram que há três grandes tendências sobre o Ensino de Arte. Que se classificam em Ensino de Arte Pré-Modernista (Século XVI-XIX), Ensino de Arte Modernista (Século XX) e Ensino de Arte Pós modernista ou pós-moderno (século XXI). Dentro dessas tendências, o autor diz que iremos encontrar quatro concepções do Ensino de Arte durante o percurso sócio epistemológico do Ensino de Arte no Brasil.

Caracterizadas como (1) Ensino de Arte como técnica, ou seja, a que utiliza os elementos da arte para chegar a um fim, como uma ferramenta pedagógica; (2) Ensino de Arte como expressão, onde valoriza a livre expressão em sua produção, onde o/a professor(a) aprecia a obra de arte do/as estudantes; (3) Ensino de Arte como atividade, que foi e é muito difundida na educação escolar do Brasil, onde os processos artísticos são utilizados em datas comemorativas, a música pela música em momentos pontuais já previamente estabelecidos, decorações e entre outros; e (4) Ensino de Arte como conhecimento, onde o próprio autor vem contribuir, dizendo que Arte é conhecimento, pois “existe na arte um conhecimento estruturado que permite a potencialização da cognição” (Silva 2005, pág. 62).

O mesmo autor afirma, ainda, que o Ensino de Arte como conhecimento é a abordagem mais contemporânea da Arte/Educação que se relaciona com o desenvolvimento da capacidade cognitiva.

No próximo tópico, apresentaremos o percurso metodológico deste estudo, com os passos para chegar aos resultados.

PERCURSO METODOLÓGICO

A Teoria das Representações Sociais é uma base teórica que permite enxergarmos com a lente da ciência os conhecimentos do senso comum, construídos socialmente por determinados grupos sociais. Ela possui uma natureza investigativa voltada para análise dos fenômenos das representações sociais que emergem do pensamento coletivo dos indivíduos acerca de um objeto específico.

Neste estudo, buscamos adotar o modelo de pesquisa qualitativa. Minayo (2009, p. 79) diz que “Na pesquisa qualitativa seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. Ou seja, a partir do contato com a subjetividades das opiniões construídas socialmente e das

representações de cada indivíduo da pesquisa, podemos interpretar e analisar as informações.

O local escolhido para a realização deste trabalho foi a Rede Municipal de Ensino de Abreu e Lima/PE, localizada na região metropolitana da cidade do Recife. A população estimada, segundo dados de 2024 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 103.945 habitantes.

A Secretaria de Educação da cidade de Abreu e Lima administra 32 escolas municipais, ofertando a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2023, obtinha cerca de cinco mil e setecentos estudantes matriculados na rede (IBGE, 2025).

O motivo da escolha do campo de pesquisa foram as experiências pedagógicas nos estágios obrigatórios nas turmas da EJA, onde instigou-me a pesquisar e compreender quais representações se tem sobre Ensino de Arte, pelo olhar dos estudantes. Outro motivo é a carência de pesquisas na cidade sobre o campo do Ensino de Arte, sobretudo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Concordando com Minayo (2009), o local onde o pesquisador se aproxima do seu objeto de estudo ou sobre a realidade ao qual formulou a pergunta é onde chamamos de trabalho/pesquisa de campo. É o local em que o pesquisador constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa no campo social, que é este caso.

Os sujeitos participantes deste estudo foram os estudantes da EJA dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Abreu e Lima/PE.

Para tanto, considerando a profundidade dos estudos sobre representações sociais e reconhecendo a gama de possibilidades de investigar o fenômeno, este estudo optou por utilizar, como instrumento de coleta de dados, o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com os estudantes. Com esta ferramenta, pudemos compreender o conteúdo das representações sociais (Abric, 1994). Além disso, pudemos ter acesso ao campo semântico das palavras que circulam nas representações dos estudantes da EJA, através da Ordem Média de Evocação (OME).

Nesta pesquisa, utilizamos a expressão *Ensino de Arte* como palavra-estímulo, solicitando que os participantes escrevessem cinco palavras que viessem à mente, o que contribuiu para uma maior naturalidade nas respostas dos pesquisados. Segundo Silva (2013), este instrumento permite ao sujeito pesquisado que a partir de uma expressão ou palavra-estímulo, perceba o que vem à mente quando a palavra é acionada. Esta foi a primeira etapa da coleta de dados.

O Teste de Associação Livre de Palavras foi dividido em duas partes. A primeira, com dados sócio-demográficos, onde solicitaremos o nome, idade e o sexo. A segunda parte foi justamente a motivação do teste, com a palavra-estímulo Ensino de Arte.

A aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), disponibilizado no apêndice 2 (p. 30), foi realizada em seis (06) turmas da EJA, sendo classificadas em escola A, com 19 estudantes participantes; escola B, com 18 participantes e escola C, com 15 respostas (apêndice 3, p. 31). As duas primeiras escolas estão localizadas na zona urbana da cidade e a última na zona rural. Obtivemos um total de 52 participantes nesta pesquisa.

Para o tratamento dos dados, contamos com a utilização do Software Excel e Iramuteq, ferramenta que auxilia na automação da análise dos dados recolhidos e nos apresenta as matrizes das palavras mais evocadas pelos estudantes, com análise de frequência simples, além da matriz prototípica para a identificação do Núcleo Central e os Elementos Periféricos das representações sociais.

Após a coleta e o tratamento dos dados, partimos para análise das informações recolhidas. No que se refere à análise das informações coletadas, adotamos a análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (1977, p. 33), que a define como “um conjunto de técnicas para a análise das comunicações”. Dessa maneira, a análise de conteúdo emprega um método sistemático e objetivo para descrever o conteúdo das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 33).

Os dados obtidos foram analisados seguindo a análise categorial de Bardin (1977), seguido de tratamento de resultados e inferência. As representações de Ensino de Arte foram localizadas e categorizadas a partir do que foi encontrado no resultado da aplicação do TALP.

A análise foi desenvolvida seguindo o contexto dos estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, Ensino de Arte e a Educação de Jovens e Adultos.

Na sequência, apresentaremos os resultados e discussões do tratamento dos dados e as inferências sobre eles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, é importante lembrar que o objetivo geral deste trabalho é compreender as representações sociais dos discentes da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o Ensino de Arte. Neste sentido, atingimos este objetivo com base nos instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, o uso da análise qualitativa nos ajudou a compreender este fenômeno.

Ao todo, participaram desta pesquisa 52 estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Ensino de Abreu e Lima/PE. Do total desses estudantes, 67% são do sexo feminino e 33% do sexo masculino.

Conforme os dados apresentados na tabela 03 no apêndice 4 deste trabalho (p. 32), 68% dos sujeitos da pesquisa possuem idade entre 20 a 59 anos (adultos), 20% possuem a partir de 60 anos (Idosos) e 12% possuem de 15 a 19 anos (Jovens), evidenciando que o maior percentual de participantes neste estudo são de adultos. Os sujeitos da pesquisa possuíam idade entre 15 e 74 anos, com a média de 45 anos (Apêndices 5 e 6, p. 33, 34).

O cálculo foi realizado somando as idades de todos os sujeitos e dividindo pela quantidade de participantes. A Classificação etária adotada neste estudo tomou como referência o Estatuto da Juventude, Lei 12.5852/2013 (BRASIL, 2013), o Estatuto do Idoso, Lei 10.741/2003 (BRASIL, 2003) e o Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022.

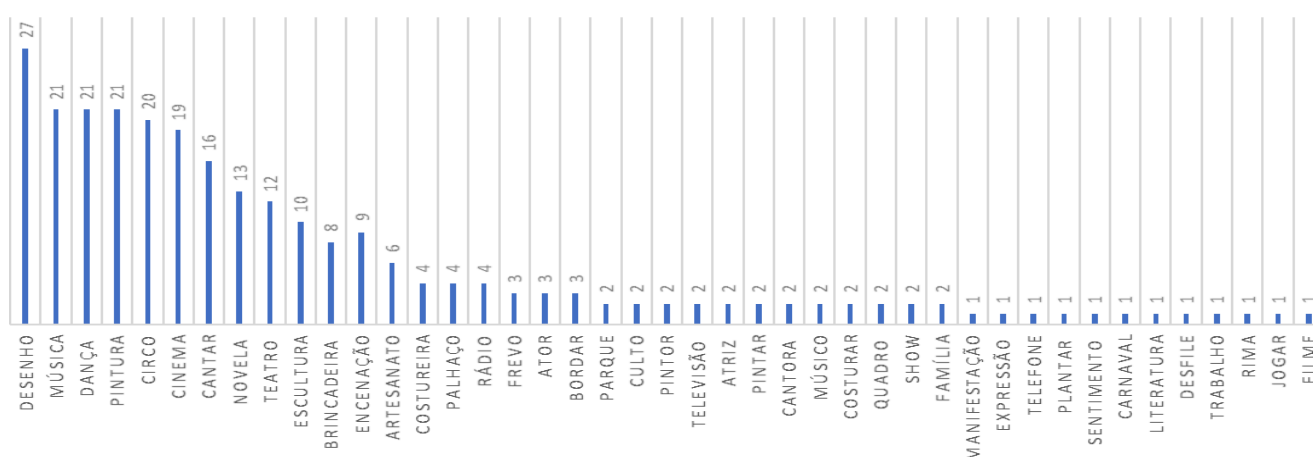
A presença desses sujeitos com esta faixa etária revela que estes estudantes vêm de uma realidade na qual não tiveram oportunidade de concluir a Educação Básica. Por diversas razões, foram afastados da sala de aula durante um tempo e retornaram para concluir essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Conforme apresentado no percurso metodológico, o campo de pesquisa abarcou três escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Abreu e Lima/PE, onde duas ficam localizadas na zona urbana e uma na zona rural.

Os dados coletados no teste de associação livre de palavras foram lematizados. Segundo Rio-Torto (2006), a lematização consiste em um processo de agrupamento de palavras em uma unidade de sentido único, reunindo os termos que possuem o mesmo radical e sentidos. Para Wolter (2011), em pesquisas de representações sociais, é coerente agrupar as palavras por critérios semânticos. Como exemplo de lematização realizado nesta pesquisa, podemos citar as expressões: *dançar e dança; desenhar e desenho; e brincar e brincadeira*.

Após a lematização, as palavras foram tratadas pelo software Excel. A partir do processamentos dos dados, foi possível constituir o campo semântico das representações dos estudantes da EJA sobre o Ensino de Arte, conforme pode ser verificado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 01 - Campo semântico das Representações dos Estudantes da EJA de Abreu e Lima sobre o Ensino de Arte.



Conforme é possível verificar no gráfico acima, foram evocados no campo semântico das representações sociais dos estudantes da EJA sobre o Ensino de Arte um total de 43 termos. Esses termos apresentaram uma frequência de 255 palavras evocadas nos Testes de Associação Livre de Palavras. (Apêndice 7, p. 35)

Neste sentido, a palavra com mais frequência foi *desenho*, representando 27 evocações no grupo desta pesquisa. Em contrapartida, os termos como *filme*, *jogar*, *rima*, *literatura* e entre outros, foram as que tiveram menores evocações, sendo citada apenas uma vez.

De maneira geral, 12 termos obtiveram frequência 1; 12 termos, com 2 frequências; 3 termos com frequência 3; e 3 termos com 4 frequência. Com mais de seis frequências, foram evocadas 13 palavras, dos quais variaram entre 06 e 27 frequência, entre essas palavras estão os termos: *artesanato* (6), *encenação* (9), *brincadeira* (10), *cinema* (19), *pintura* (21), *desenho* (27) e entre outros.

A partir da análise categorial realizada do campo semântico, foi possível identificar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre o Ensino de Arte de Abreu e Lima. São elas: (1) *Ensino de Arte como Linguagem*; (2) *Ensino de Arte como Divertimento*; (3) *Ensino de Arte como Cultura Popular*; (4) *Ensino de Arte como Fazeres Femininos*; (5) *Ensino de Arte como Estética do Cotidiano*; e (6) *Ensino de Arte como Expressão*. (Apêndice 8, p. 36) Essas representações serão apresentadas a seguir a partir da ordem de maior para menor frequência.

Com um total de 85%, o *Ensino de Arte como Linguagem* constitui-se da representação central dos estudantes (apêndices 9 e 10, p. 37 e 38). Essa representação indica que o Ensino de Arte na EJA na cidade de Abreu e Lima deve ser estabelecido a partir do ensino de diferentes linguagens artísticas. As linguagens mencionadas pelos estudantes da EJA foram: *Artes Visuais* (29%), *Música* (21%), *Audiovisual* (14%), *Teatro* (12%), *Dança* (11%), *Circo* (11%), *Literatura* (1%) e *Moda* (1%).

A presença dessas linguagens nas representações sociais dos estudantes, está em consonância com a legislação atual que orienta e normatiza o Ensino de Arte na educação escolar. Corroborando com essa afirmativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394 de 1996, estabelece que a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais são linguagens obrigatórias no ensino de Arte na Educação Básica, conforme o artigo 26, parágrafo 6º: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 1996, p. 12).

A conquista da obrigatoriedade do ensino dessas linguagens na Educação Básica é fruto de uma luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, conforme nos indica Barbosa: “Vamos lutar para que nosso currículo tenha Artes visuais, Música, Teatro e Dança como disciplinas, porque as artes desenvolve a capacidade de pensar, argumentar e questionar” (Barbosa, 2016).

Nesta mesma perspectiva é defendida o audiovisual como linguagem obrigatória na Educação Básica, conforme lei de nº 13.006 de 2014, que estabelece que “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (Brasil, 2014, p. 1).

No entanto, é importante registrar, ainda, que as representações sociais dos estudantes não se restringem apenas ao ensino das linguagens previstas nas leis, mas apontam também para o ensino das linguagens do circo, da literatura e da moda, o que indica uma compreensão mais sofisticada sobre o Ensino de Arte na EJA, apesar destas linguagens aparecerem com uma menor porcentagem, o que evidencia o impacto das diretrizes legais nas representações sociais, já que as linguagens obrigatórias apresentaram maior percentual de citações.

Já as representações sociais do *Ensino de Arte como Divertimento*, *Ensino de Arte como Cultura Popular* e o *Ensino de Arte como Fazeres Femininos*, apresentam igualmente o percentual de 4%. A seguir, apresentaremos uma caracterização dessas representações.

O *Ensino de Arte como divertimento* revela que, para esse grupo, a Arte é compreendida como forma de distração, entretenimento e brincadeira. De acordo com a definição do Dicionário Online de Português, o termo *divertimento* refere-se ao "ato de entretenimento, distração e recreio" (Dicio, 2025).

Nesse sentido, foram evocadas palavras que reforçam essa perspectiva, tais como: *brincadeira* (08), *parque* (02) e *jogar* (01); (Apêndice 11, p. 40). Nesta compreensão, Barbosa (2007, p. 5) destaca que: “se você me pergunta o que é Arte hoje, eu diria que é tudo isso e cinicamente acrescento que é um divertimento que tem o poder de levar a pensar e algumas vezes transformar”.

Sob outra perspectiva, nas representações sociais dos sujeitos da EJA, emerge o *Ensino de Arte como Cultura Popular* (Apêndice 12, p. 41) que enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as manifestações culturais nas aulas de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme nos apresenta Arantes (1998), a cultura popular não se restringe a manifestações tradicionais ou folclóricas, mas constitui um fenômeno mutável e em constante transformação, que expressa as experiências históricas, sociais e políticas das classes populares.

Essa perspectiva amplia a compreensão do Ensino da Arte, incluindo práticas e saberes coletivos que refletem a memória e a identidade dos grupos sociais envolvidos. Nesta representação, as palavras evocadas foram: *artesanato* (6), *manifestações* (1), *carnaval* (1) e *desfile* (1). Os termos evocados estão fortemente relacionados com a cultura popular, uma vez que todos representam formas coletivas de expressão de um povo, que são passadas de geração em geração e com um forte vínculo com a identidade e saberes populares.

Já o *Ensino de Arte como fazeres femininos* (Apêndice 13, p. 42), também apresentada pelos representantes deste grupo, indica que as produções artísticas realizadas por mulheres no seu cotidiano devem ser contempladas nas aulas de arte da EJA, tais como: tapeçaria, fuxico, macramê, decorar e enfeitar casa, entre outros. Em sua tese de doutoramento, Richter (2000) destaca que os fazeres femininos estão inseridos em práticas que podem ser entendidas como “fazeres especiais”. Para as entrevistadas por ela, tais *fazeres especiais* se distinguem pelas intenções estéticas que os atravessam, ou seja, pela ação de produzir algo que vá além da utilidade imediata.

Nesse sentido, a autora afirma que esse fazer configura-se como “uma forma de embelezar a realidade de tal maneira que esta adquire um caráter de especialidade” (Richter, 2000, p. 106), revelando o valor estético presente nas práticas cotidianas tradicionalmente associadas às mulheres. É importante ressaltar que, historicamente, a arte produzida por mulheres foram desconsideradas ou invisibilizadas como produtoras de Arte, sobretudo as que têm ligação ao cotidiano e trabalhos manuais. Nesta representação, os termos evocados foram: *costureira* (4), *bordar* (3) e *costurar* (2), termos esses que estão ligados historicamente aos fazeres femininos.

Com 2% do total das representações sociais dos estudantes da EJA de Abreu Lima, o *Ensino de Arte como Estética do Cotidiano* (Apêndice 14, p. 43) indica que é preciso ter um olhar sensível para as produções e vivências artísticas que ocorrem no dia a dia, ou seja, das manifestações artísticas fora dos ambientes tradicionais como os museus e galerias. Dessa forma, os estudantes da EJA apontam a importância de se trabalhar nas aulas de Arte a *Estética do cotidiano*, conforme afirma Richter (2000, p. 133):

É preciso pensar que a arte é uma necessidade primeira do ser humano, e como tal presente desde sempre na humanidade, expressa por uma infinidade de manifestações, mas sempre presente. Ela não está distante das pessoas,

somente isolada em museus ou locais inacessíveis, mas está presente no cotidiano de cada ser humano, justamente por sua condição de ser humano.

Nesta representação, os estudantes apontam os termos que estão relacionados à estética do seu cotidiano, tais como: *família* (2), *culto* (2), *trabalho* (1) e *plantar* (1) (apêndice 14, p. 43). Com isso, percebe-se que estes termos têm ligação com as práticas diárias dos participantes desta pesquisa.

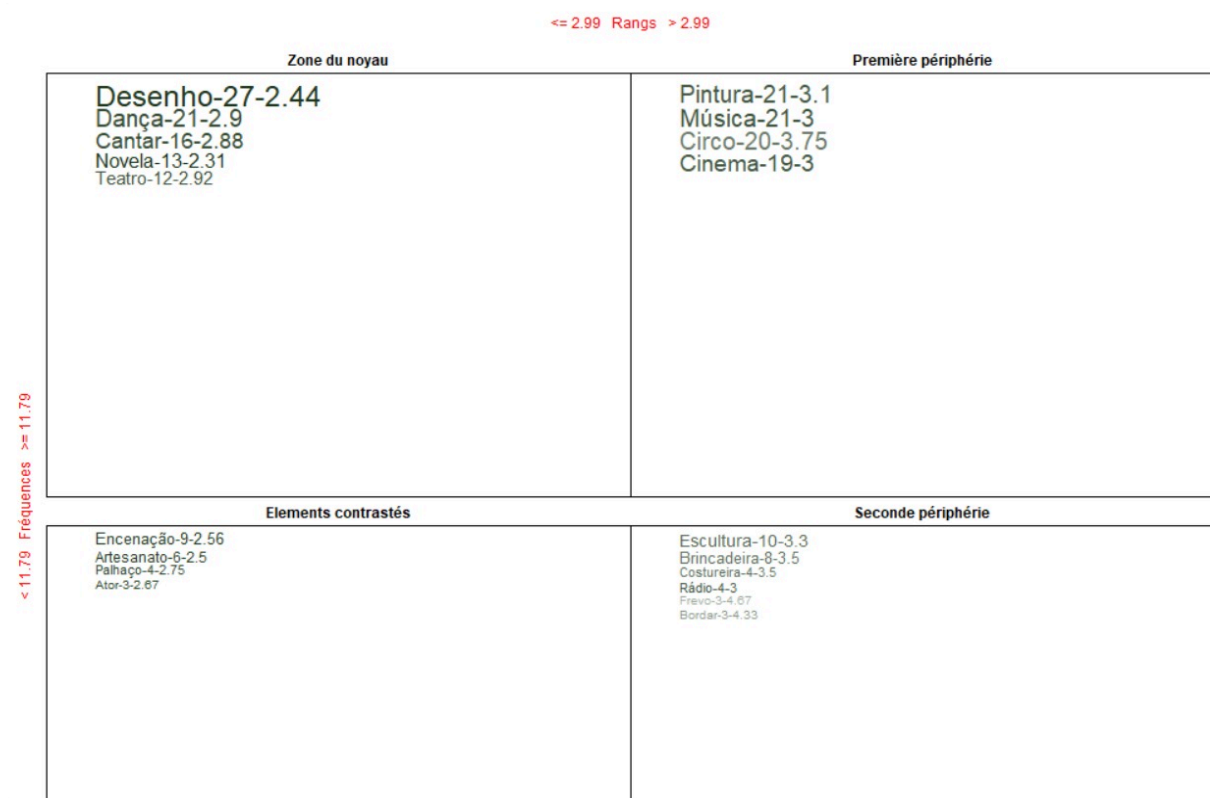
Por fim, com 1% das representações, o *Ensino de Arte como Expressão* (Apêndice 15, p. 44) se caracteriza como a capacidade do sujeito de se manifestar através da arte, com seus sentimentos, emoções, imaginações, criações e desejos. Os estudantes da EJA, neste sentido, nos convocam a pensar o Ensino de Arte dando voz às manifestações de si próprio e de suas experiências.

O termo evocado nesta representação foi sentimento (1), que evoca as vivências emocionais e afetivas de cada sujeito. Nessa concepção de Ensino de Arte, o mais importante é o que você pensa, sente e cria durante o percurso. O que vale é o processo, e não se a obra ficou perfeita no final (Silva, 2005).

Apresentaremos, a seguir, a análise prototípica onde foi identificado o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais dos estudantes da EJA sobre o Ensino de Arte.

Para a elaboração da análise prototípica acerca das Representações Sociais do Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva dos/as estudantes, foi realizada a junção dos dados recolhidos e utilizado o software iramuteq, versão 0.8 alpha 7. Abaixo, apresentaremos o quadro da matriz.

Quadro 01 - Análise prototípica



Conforme apresentado no quadro 01, é possível afirmar que o núcleo central (quadrante 1) das representações sociais dos estudantes da EJA é constituído exclusivamente pelo *Ensino de Arte como Linguagem*. Isso se evidencia na recorrência de termos diretamente relacionados às práticas artísticas, como *desenho* (27), *dança* (21), *cantar* (16), *novela* (13) e *teatro* (12).

É importante destacar que, no campo semântico, o *Ensino de Arte como Linguagem* teve uma forte presença, com 85%, nas representações sociais dos sujeitos da EJA. Isto está ligado a história do Ensino de Arte no Brasil, onde, neste contexto, há uma forte valorização das linguagens artísticas. Nesse sentido, os estudantes evidenciam a relevância de se trabalhar, nas aulas de Arte, com a diversidade de linguagens artísticas, valorizando diferentes formas de expressão.

Ao analisarmos a primeira periferia, encontramos as seguintes unidades cognitivas: *pintura* (21), *música* (21), *circo* (20) e *cinema* (19), o que demonstra, também, que ela está relacionada exclusivamente à representação social de *Ensino de Arte como Linguagem*. Desse modo, a presença dessas unidades cognitivas na primeira

periferia protegem e fortalecem as representações sociais sobre o ensino de Arte presente no núcleo central, ou seja, a compreensão de *Ensino de Arte como Linguagem*.

Na zona de contrastes, caracterizada pela baixa frequência de termos, observa-se, ainda, a forte presença da representação social do *Ensino de Arte como Linguagem*. Essa representação é sinalizada pelas seguintes unidades cognitivas: *encenação* (09), *palhaço* (04) e *ator* (03). Além dessa representação, emerge, também, a representação social do *Ensino de Arte como Cultura Popular*, caracterizada pela presença da unidade cognitiva *artesanato* (06).

Isso significa que, apesar da predominância da representação social como *Ensino de Arte como Linguagem* dos estudantes da EJA de Abreu e Lima, a zona de contraste permitiu a valorização de outras representações sociais, neste caso, a representação social do *Ensino de Arte como Cultura Popular*. Neste sentido, a zona de contraste se mostra mais flexível ao surgimento de outras representações.

Por fim, na segunda periferia, identificamos a presença de três representações sociais. São elas: *Ensino de Arte como Linguagem*, *Ensino de Arte como Divertimento* e *Ensino de Arte como Fazeres Femininos*. Nesta periferia, essas representações são indicadas pelas seguintes unidades cognitivas: *escultura* (10), *brincadeira* (08), *costureira* (04), *rádio* (04), *frevô* (03) e *bordar* (03).

Ainda há presença do *Ensino de Arte como Linguagem*, isso indica que a segunda periferia está protegendo e concretizando o Núcleo Central das representações sociais. Já a presença das representações sociais do *Ensino de Arte como Divertimento* e *Ensino de Arte como Fazeres Femininos* indica que a segunda periferia integrou novos sentidos às representações sobre o Ensino de Arte, mesmo se apresentando com menor importância.

É importante afirmar, ainda, que essas representações estão ligadas a uma discussão mais atual sobre o Ensino de Arte. Isso significa que a segunda periferia está regulando e adaptando as representações sociais a novos contexto da realidade. Corroborando com essa perspectiva, nesta periferia, emergiram unidades cognitivas que estão relacionadas às práticas sociais do sujeitos ligadas ao seu contexto mais imediato, tais como: *brincadeira* (08), *costureira* (04) e *bordar* (03).

No próximo tópico, apresentaremos as considerações finais deste trabalho e sua contribuição no campo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, buscou-se compreender as Representações Sociais que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertencentes à rede Municipal de Ensino do Município de Abreu e Lima/PE, constroem acerca do Ensino de Arte. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2024.

O Ensino de Arte é um elemento fundamental na vida humana. Ela nos permite expandir nossos horizontes e cognição, a partir da experiência artística com as mais diversas linguagens e concepções sobre o Ensino de Arte. Neste sentido, para nos ajudar nesse percurso, apoiamos nosso estudo na Teoria das Representações Sociais, que se revela um referencial importante para analisar o fenômeno, caracterizado por um conhecimento que é compartilhado socialmente a respeito de um determinado objeto.

Deste modo, com as fundamentações teóricas sobre as representações sociais, pudemos identificar o Campo Semântico, Núcleo Central e os Elementos Periféricos das representações sociais dos estudantes da EJA sobre o Ensino de Arte, realizando o tratamento dos dados com o auxílio do software iramuteq.

Para a estruturação do corpo desta pesquisa, utilizamos Abric (1994), Moscovici (1961), Silva (2013) e demais autores que discutem sobre a Teoria das Representações Sociais. Foi a partir da TRS que aplicamos o Teste de Associação Livre de Palavras, contemplando 52 estudantes da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos de três escolas do Município de Abreu e Lima/PE.

Como resultado, compreendemos que nas representações sociais dos estudantes da EJA foi predominante o *Ensino de Arte como linguagem*. Entretanto, os estudantes respiram outras representações além das encontradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), o que demonstra que os estudantes dispõem de uma representação social mais sofisticada e associadas às discussões mais atuais sobre o Ensino de Arte, tais como: a valorização da *Estética do Cotidiano*, *Fazeres Femininos*, *Cultura popular*, *Divertimento e Expressão*. Em seguida, apresentaremos brevemente o que a pesquisa nos indica.

A partir dessas representações, é possível afirmar que, a partir da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, foi dada voz à obrigatoriedade do Ensino de Arte nas escolas brasileiras. Dessa forma, é possível indicar que o Ensino de Arte já está presente nas escolas, seja por parte da instituição ou dos próprios estudantes.

O Ensino de Arte como Linguagem predominou nas representações sociais dos sujeitos da EJA, isso podemos verificar nas análises do campo semântico e da matriz prototípica realizada nesta pesquisa. Em contrapartida, os estudantes nos apontam que há outras representações adentrando o espaço escolar, como o *Ensino de Arte como divertimento (4)*, *Ensino de Arte como Cultura Popular (04)*, *Ensino de Arte como Fazeres Femininos (04)*, *Ensino de Arte como Estética do Cotidiano (02)* e *Ensino de Arte como Expressão (01)*.

A diversidade de Ensino de Arte apresentada nesta pesquisa evidencia a necessidade de considerar, nas aulas de Arte, os saberes e significados que esses sujeitos atribuem ao Ensino de Arte, conforme mencionado anteriormente.

Em suma, este estudo oferece uma perspectiva subjetiva, porém valiosa, de estudantes da EJA. Ao ouvir a voz desses alunos sobre o Ensino de Arte, uma área crucial para a formação humana, a pesquisa contribui diretamente para que professores se aproximem de seus estudantes, compreendendo suas percepções e necessidades.

Assim sendo, esta pesquisa abre margens para que outras pesquisas surjam a partir dele, como, por exemplo, os caminhos para compreender os sentidos que são atribuídos ao Ensino de Arte, sob a perspectiva dos alunos; um estudo voltado às práticas dos docentes nas aulas de Arte e entre outros que, a partir deste, podem emergir.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. Presses Universitaires de Frances. 1994.

ALVES, Antonio Reinaldo Saltos; ALVES Taíse dos Santos. Arte na Educação de Jovens e Adultos. **Revista do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia, E.T.C.** Pág. 57 a 65, junho, 2016. Disponível em: [A ARTE NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | Educação, Tecnologia e Cultura - E.T.C. \(ifba.edu.br\)](http://ifba.edu.br) Acesso em: 29 de setembro de 2024.

ARAÚJO, Gustavo Cunha De. **O Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em Cuiabá/Mato Grosso'** 04/02/2014 203 f. Mestrado em Educação.

Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT.

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é Cultura Popular?**. 14^a Edição. São Paulo. Editora Brasiliense, 1998.

BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos. **Arte, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M. (2007). **Cultura, Arte, Estética e Educação**. [Online]. TV Futura. Disponível: www.futura.org.br/beleza. [14 de fev. 2007].

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude**. Disponível em: [L12852](#). Acesso em 18 de Maio. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa**. Disponível em: [L10741](#). Acesso em 18 de Maio. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [L9394](#). Acesso em 12 fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70^a. ed. Lisboa. 1977.

COELHO, Hamilton Freire. **O Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em Escolas Públicas de Ensino Médio de João Pessoa-PB 2007-2012**. 30/05/2013. 93 f. Mestrado em Artes Visuais (UFPB J.P. - UFPE) Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Paraíba - Campus João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.

CORREIA, Flávia Gonzales. **O ensino da arte e a educação de jovens e adultos na perspectiva do currículo integrado**. 2020. Dissertação (Mestrado em ensino de Artes) – Programa ProfArtes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

DE ARAÚJO, Gustavo Cunha; DE OLIVEIRA, Ana Arlinda. O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 679-693, 2015.

DE CASTRO CRUSOÉ, Nilma Margarida. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 2, 2004.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FLAMENT, C. **Estrutura e dinâmica das representações sociais**. In: JODELET. D. (Org.). Representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23ª ed. São Paulo: editora Cortez, 1989.
GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. *Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados*. Disponível em: [Censo 2022 | IBGE](#). Acesso em: 20 de jul. 2025.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. *Cidades e Estados*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2025.

JODELET, D. **Lés representations sociales**. Paris: PUF, 1989.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R.A. **Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclo de aprendizagens entre professores**. Ensaio: aval.pol públ.Educ. 18 (67), 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/k74M4V3f8qpPMNfRJdhRQwB/?lang=pt>.

MACHADO, Rosifrance Candeira. **Currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos: reflexões acerca de uma proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental na rede municipal de Educação de São Luís do Maranhão**. Orientador: José Fernando Manzke. 2012. 193 p. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MINAYO, C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. (2003). **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Editora Voz.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF, 1976. Conforme impressão de 1961.

PAVARINO, Rosana Nantes. Teoria das representações sociais: pertinência para as pesquisas em comunicação de massa. In: **Anais do 26º Congresso Anual em Ciências da Comunicação [CD-ROM]**. 2003. p. 02-06.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Orientadora: Célia Maria de Castro Almeida. Tese de Doutorado. Instituição de Ensino: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

RIO-TORTO, G. **O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais.** In: ATHAYDE, M. F. (Coord.). Estudos sobre léxico e gramática. Cadernos do Cieg, n. 23. Coimbra: Centro Internuniversitário de Estudos Germanísticos, p. 11-34, 2006.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria. Virtual Books: **O diálogo com a teoria das representações sociais.** 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=uBROp9313z8C&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, Adriana Santana da. **Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais.** Orientadora: Natalino Neves da Silva. 2019. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife.** Orientadora: Clarissa Martins de Araújo. 2005. 204 p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA. Rejane Dias da. **A formação do professor de matemática: um estudo das representações sociais.** Campina Grande: EDUEPEB, 2013.

Todos pela educação. **Ana Mae Barbosa em defesa do ensino de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais nas escolas.** 1 vídeo (1min e 3sg). 2016. Disponível em: <https://youtu.be/yBYXv-AvNmY> . Acesso em: 09 de junho de 2025.

APÊNDICE 1

Tabela 01 - Estado do Conhecimento das pesquisas sobre representações sociais sobre o ensino de arte na EJA.

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO	NÍVEL	ORIENTADOR	ESTADO/REGIÃO	PALAVRAS CHAVES	OBJETIVO GERAL
1	Selma Botton	A arte e o letramento em educação de jovens e adultos	2006	Universidade Estadual Paulista	Artes	M	João Cardoso Palma Filho	São Paulo / Sudeste	Educação. Arte. Arte/Educação. Letramento.	Compreender sobre a realidade de aquisição de letramento dos alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA)
2	Rosifrance Candeira Machado	O currículo de arte na educação de jovens e adultos: reflexão acerca de uma proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental da rede municipal de São Luís - Maranhão	2012	Universidade Federal do Maranhão	Educação	M	José Fernando Manzke	Maranhão / Nordeste	Proposta curricular. Arte. EJA.	Investigar a importância da construção de um currículo de Arte na EJA.
3	Hamilton Freire Coelho	O Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos	2013	Universidade Federal da	Artes Visuais	M	Livia Marques Carvalho	Paraíba / Nordeste	Ensino de Arte. Educação de Jovens e Adultos. Ensino	Analisar o Ensino de Arte no Ensino Médio em escolas públicas de EJA na cidade de

		em Escolas Públicas de Ensino Médio de João Pessoa-PB 2007-2012		Paraíba					Médio.	João Pessoa/PB.
4	Gustavo Cunha de Araújo	O Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em Cuiabá-MT	2014	Universidade Federal do Mato Grosso	Educação	M	Ana Arlinda de Oliveira	Mato Grosso / Centro Oeste	Ensino de Arte. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas. Concepções sobre Arte.	Compreender como acontecem as práticas pedagógicas no Ensino de Arte em uma turma ou grupo de alunos da Educação de Jovens e Adultos no CEJA “ Professor Antônio Cesário Figueiredo Neto” em Cuiabá/MT, no segmento do Ensino Médio e que fundamentam essas práticas.
5	Adriana Santana da Silva	Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais	2019	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação	M	Natalino Neves da Silva	Minas Gerais / Sudeste	Ensino de Arte. EJA. Educação para Relações Étnico-raciais.	Analisar as estratégias de ensino/aprendizagem adotadas pela docente referente a temática étnico-racial nas aulas de Arte em uma escola municipal de Belo Horizonte dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio dessa modalidade.

6	Flávia Gonzalez Correia	O Ensino de Arte e a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do currículo integrado	2020	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Artes	M	Rejane Galvão Coutinho	São Paulo / Sudeste	Ensino de Arte. Currículo integrado. Educação de jovens e adultos. Interdisciplinaridade.	Estabelecer um diálogo entre a Arte e a Educação de Jovens e Adultos
---	-------------------------	---	------	---	-------	---	------------------------	---------------------	---	--

Legenda: M, mestrado; D, doutorado.

APÊNDICE 2**Teste de associação livre de palavras (TALP)**

INSTITUIÇÃO: _____

SEXO: () M () F

IDADE: _____

Cite de 3 a 5 palavras que a expressão ENSINO DE ARTE lhe faz pensar:

APÊNDICE 3

Tabela 02 - Mapeamento dos sujeitos participantes da pesquisa por escola.

Nº	Escola	Nº de Estudantes	
		Frequência	%
01	A	19	36
02	B	18	35
03	C	15	29
TOTAL		52	100%

APÊNDICE 4

Tabela 03 - Sexo dos sujeitos participantes da pesquisas.

Sexo	Frequência	%
Feminino	35	67
Masculino	17	33
Total	52	100%

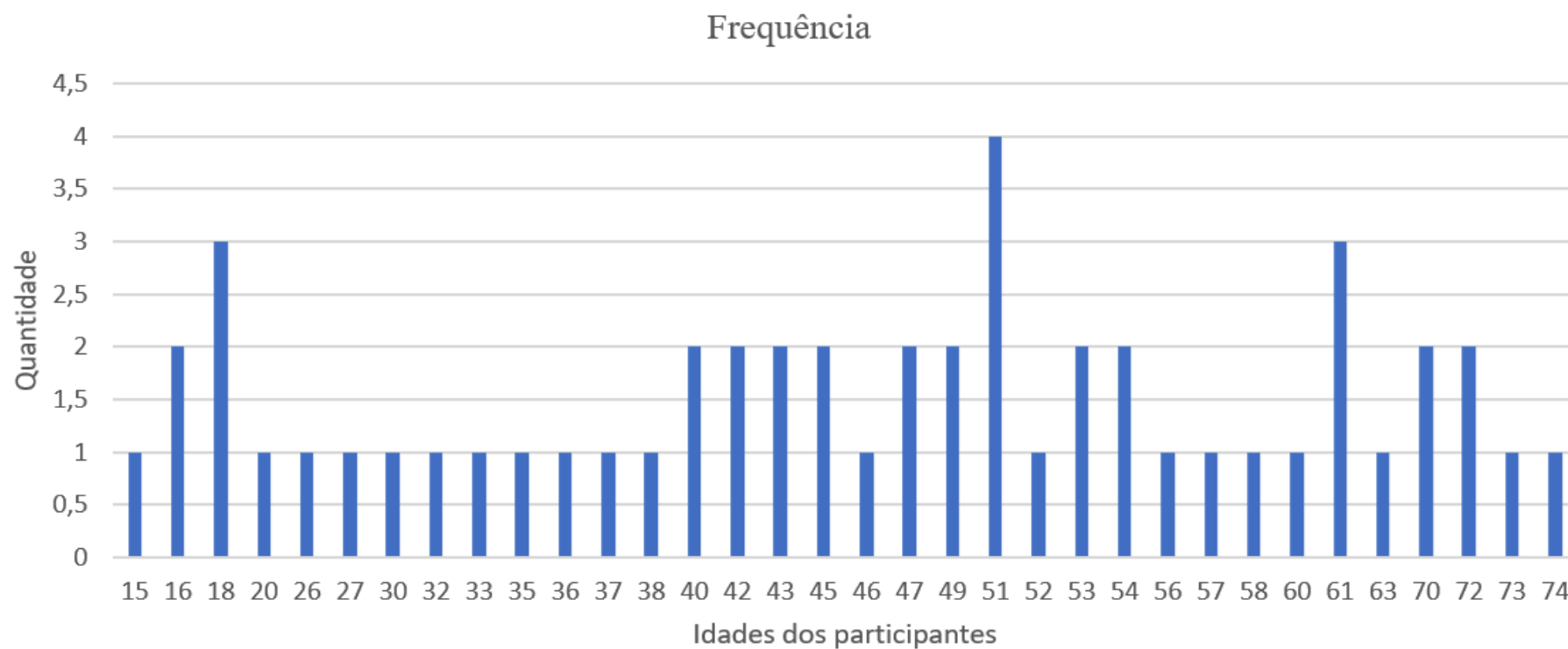
APÊNDICE 5

Tabela 04 - Faixa etária dos estudantes da EJA da Cidade de Abreu e Lima/PE participantes da pesquisa.

Nº	Faixa etária	Frequência	%
01	Jovem (15 a 19)	6	12
02	Adulto (20 a 59)	35	68
03	Idoso (60+)	11	20
	TOTAL	52	100%

APÊNDICE 6

Gráfico 01 - Mapeamento da faixa etária dos estudantes da EJA da cidade de Abreu e Lima/PE participantes da pesquisa.



APÊNDICE 7

Tabela 05 - Mapeamento das representações sociais de Ensino de Arte como Linguagem.

Nº	LINGUAGENS															
	Artes Visuais		Teatro		Música		Dança		Literatura		Moda		Circo		Audiovisual	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
01	Desenho	27	Teatro	12	Músicas	21	Dança	21	Literatura	1	Desfile	1	Circo	20	Cinema	19
02	Pintura	21	Encenação	9	Cantar	16	Frevo	3	Rima	1			Palhaço	4	Novela	12
03	Escultura	10	Ator	3	Cantora	2									Filme	1
04	Pintor	02	Atriz	2	Músico	2										
05	Pintar	02			Show	2										
06	Quadro	02			Rádio	4										
TOTAL		64		26		47		24		2		1		24		32

APÊNDICE 8

Tabela 06 - Mapeamento das Representações Sociais dos estudantes da EJA de Abreu e Lima/PE sobre o Ensino de Arte.

Nº	Representação Social	Frequência	%
01	Ensino de Arte como Linguagens	218	85
02	Divertimento	11	4
03	Cultura popular	10	4
04	Fazeres femininos	9	4
05	Estética do cotidiano	6	2
06	Expressão	1	1
TOTAL	6	255	100%

APÊNDICE 9

Tabela 07 - Mapeamento das Linguagens Artísticas do campo semântico das representações dos estudantes da EJA de Abreu e Lima/PE.

Nº	Linguagens	Frequência	%
01	Artes Visuais	64	29
02	Música	47	21
03	Audiovisual	32	14
04	Teatro	26	12
05	Dança	24	11
06	Circo	24	11
07	Literatura	02	1
08	Moda	01	1
TOTAL		220	100%

APÊNDICE 10

Tabela 08 - Mapeamento das representações sociais de Ensino de Arte como Linguagem

Nº	Palavra	Frequência	%
01	Desenho	27	12
02	Pintura	21	10
03	Músicas	21	10
04	Dança	21	10
05	Circo	20	9
06	Cinema	19	9
07	Cantar	16	7
08	Teatro	12	5
09	Novela	12	5
10	Escultura	10	4
11	Encenação	9	4
12	Rádio	4	2
13	Palhaço	4	2
14	Frevo	3	1

15	Ator	3	1
16	Atriz	2	1
17	Pintar	2	1
18	Pintor	2	1
19	Quadro	2	1
20	Show	2	1
21	Cantora	2	1
22	Músico	2	1
23	Rima	1	1
24	Filme	1	1
Total	24	218	100%

APÊNDICE 11

Tabela 09 - Mapeamento das representações sociais de Ensino de Arte como Divertimento

Nº	Palavra	Frequência	%
01	Brincadeira	8	73
02	Parque	2	18
03	Jogar	1	9
TOTAL	3	11	100%

APÊNDICE 12

Tabela 10 - Mapeamento das representações sociais de Ensino de Arte como Cultura popular

Nº	Palavra	Frequência	%
01	Artesanato	6	60
02	Manifestação	1	10
03	Carnaval	1	10
04	Literatura	1	10
05	Desfile	1	10
TOTAL	5	10	100%

APÊNDICE 13

Tabela 11 - Mapeamento das representações sociais de Ensino de Arte como Fazeres Femininos

Nº	Palavra	Frequência	%
01	Costureira	4	45
02	Bordar	3	33
03	Costurar	2	22
TOTAL	3	9	100%

APÊNDICE 14

Tabela 12 - Mapeamento das representações sociais de Ensino de Arte como Estética do Cotidiano

Nº	Palavra	Frequência	%
01	Família	2	33%
02	Culto	2	33%
03	Trabalho	1	17%
04	Plantar	1	17%
TOTAL	4	6	100%

APÊNDICE 15

Tabela 13 - Mapeamento das representações sociais de Ensino de Arte como Expressão

Nº	Palavra	Frequência	%
01	Sentimento	1	100
TOTAL	1	1	100%

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Barboza, Alexsandro .

As Representações Sociais sobre o Ensino de Arte dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Abreu e Lima/PE / Alexsandro Barboza. - Recife, 2025.

44 : il., tab.

Orientador(a): Everson Melquiades

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Pedagogia - Licenciatura, 2025.

Não informar a nota do TCC.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Ensino de Arte. 2. Teoria das representações sociais. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Melquiades, Everson. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)