



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DORISDEI VALENTE RODRIGUES

TRANSIARTE: A ARTE DE TRANSIÇÃO

Brasília

2015

TRANSIARTE:

A ARTE DE TRANSIÇÃO



DORISDEI VALENTE RODRIGUES

TRANSIARTE: A ARTE DE TRANSIÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção de título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação, Tecnologia e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio França Teles

Brasília

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V685t Valente Rodrigues, Dorisdei
Trasiarte: A arte de transição / Dorisdei Valente
Rodrigues; orientador Lúcio França Teles. -- Brasília,
2015.
252 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Arte. 2. Tecnologia. 3. Educação. 4. Educação de
Jovens e Adultos. 5. Cibercultura. I. França Teles,
Lúcio, orient. II. Título.

CDU 37:004

DORISDEI VALENTE RODRIGUES

Transiarte: A arte de transição

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como requisito básico à concessão de titulação de Doutor em Educação.

Aprovado em 26 de junho de 2015.

Banca Examinadora:

Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
FE-UnB

Dr. Carlos Angelo de Meneses Sousa
UCB

Dr. Lúcio Teles França
FE -UnB

Dr. Remi Castioni
FE-UnB

Dr. Renato Hilário dos Reis
FE-UnB

Dra. Suzete Venturelli
IdA/ UnB

DEDICATÓRIA

A minha formação como profissional não poderia ter sido concretizada sem a ajuda do meu marido Cleomar de Azevedo Ribas e minha filha Dóris Emily V. Azevedo pela dedicação, amor, compressão e participação voluntária na pesquisa.

Dedico este trabalho a todos os jovens e adultos que acreditam no poder da educação para transformar.

Você que sempre me fez acreditar na realização dos meus sonhos e trabalhou muito para que eu pudesse realizá-los, meu pai, minha maior inspiração, «à memória de Domingos Soares Rodrigues».



AGRADECIMENTOS

“ O que eu sou. Eu sou em par
Não cheguei sozinho”
Lenine - Carbono

À Deus, dedico o meu agradecimento.

Agradeço a todos que fizeram parte dessa construção coletiva, colegas e professores da pós-graduação e graduação, participantes do grupo de pesquisa “ TransiarTE na educação de Jovens e adulto e educação profissional”.

Agradecimento especial a meus familiares e amigos que foram tão importantes nesses anos de estudos e dedicação.

Ao professor Dr. Lúcio Teles, agradeço não somente pelas orientações, mas também por todas as experiências educativas que vivenciamos. Eu precisaria escrever outra tese para falar de sua competência, fraternidade e amizade.

Agradeço através das agências de fomento à pesquisa CAPES\OBEDUC, a bolsa de doutorado que me permitiu a conclusão desse trabalho.

Agradeço a SEDF, aos colegas professores, gestores e os estudantes jovens e adultos pela participação nesta pesquisa-ação.

Agradeço também aos membros da banca, que aceitaram o convite para participar desse marco em minha jornada.



A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

(PAULO FREIRE)

Resumo

Este trabalho apresenta as potencialidades das tecnologias digitais na práxis da Transiarte: como uma proposição para inovar em situações de ensino e aprendizagem, pela inserção de uma cultura didática digital no desenvolvimento de experiências a partir da inclusão da arte digital na educação de jovens e adultos (EJA). A práxis da Transiarte pauta-se no trabalho de grupos e nas produções estéticas tecnológicas significativas que dialogam com as experiências de vida dos estudantes, materializadas em diferentes formatos digitais como vídeos, animação, poesias entre outros. Essa práxis coloca-se como lugar de constante experimentação coletiva entre o professor, estudante e pesquisador. Objetiva-se sistematizar a experiência da oficina arte de transição e socializar as estratégias pedagógicas identificadas nas etapas da oficina como contribuição para pensar outras estratégias de ensino e aprendizagem na educação que atende jovens e adultos na cibercultura. Utiliza-se o método da pesquisa-ação, que se caracteriza por uma ação colaborativa sustentada pela reflexão crítica e pelas transformações que a realidade demanda. A Pesquisa-ação orienta o percurso investigativo, realizado a partir de várias estratégias metodológicas em Barbier (2007), Thiollent (1985), Zamboni (2001), Freire (2002), Angelim (2012), Reis (2012) e Teles (2012). Os instrumentos e técnicas compreenderam; observação participante, diário de itinerância, entrevistas e registros visuais em formato de vídeo e fotografia. Os dados analisados foram coletados na oficina: A arte de transição no ano de 2014, considerando-se também a participação do pesquisador no grupo de pesquisa Transiarte – educação de jovens e adultos e educação profissional desde 2008, que no ano de 2013 passa a integrar a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, denominado: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais. Esta tese apresenta como resultado a sistematização da experiência da Transiarte, como uma estratégia de possibilidades da integração da cultura tecnológica na escola, por meio de experiências de produções da arte digital como lugar de descoberta, de experimentação, de autonomia e de encontro entre as diferentes áreas de conhecimentos e as linguagens midiáticas. Ampliando a apropriação das tecnologias de comunicação e informação para além de aparatos tecnológicos, para além da instrumentalização e garantindo a permanência, a não evasão ou interrupção dos estudos. Conclui-se que a Transiarte tem se mostrado, uma estratégia que desenvolve a ação, a reflexão e a experimentação do professor e estudante das tecnologias digitais, promovendo a construção coletiva do conhecimento nas ações comunicacionais e informacionais em rede, bem como para a inserção dos sujeitos da EJA nas práticas culturais da Cibercultura.

Palavras chave: arte, tecnologia, educação, Educação de Jovens e Adultos e Cibercultura.

Abstract

This paper demonstrates the capabilities of digital technologies in Transiarte's praxis as an approach to innovate in teaching and learning situations by the introduction of a digital learning culture in developing experiences from the inclusion of digital art in youth and adult education. Transiarte's praxis consists of teamwork and meaningful technological aesthetic productions in dialogue with students' life experience embodied by different digital formats such as video, animation, poetry among others. This praxis involves constant collective experimentation between teacher, student, and researcher. The aim is to systematize the experience of the transitional art workshop and to socialize the teaching strategies identified in the stages of the workshop as a contribution to think other teaching and learning strategies in education able to meet the youth and adult's needs within cyberculture. The paper adopts the action research process, characterized by a collaborative action supported by critical reflection and changes demanded by reality. The action research process leads the research based on various methodological strategies in Barbier (2007), Thiollent (1985), Zamboni (2001), Freire (2002), Angelim (2012), Reis (2012), and Teles (2012). The research tools and techniques included participative observation, research journal, interviews, and visual recording in video and photography. The data analyzed were collected from the transitional art workshop in 2014 and the researcher's participation in the research group Transiarte – youth and adult education and professional education since 2008. In 2013, the research group was included in the network of the Education Observatory research program – Notice 049/2012/CAPES/INEP and the Federal University of Goiás and the Federal University of Espírito Santo – called Challenges in Youth and Adult Education and Professional Education: identities, integrated curriculum, working world, and virtual learning environments/media. This paper presents the results of the systematization of Transiarte's experience as a strategy of integration possibilities in the school's technological culture through digital art production as a place for discovery, experimentation, autonomy and a meeting point for different knowledge areas and media languages, which expands the appropriation of information and communication technologies beyond technological devices and their instrumentalization and guarantees the student permanence, non-evasion or interruption of studies. We conclude that Transiarte has proved a strategy that develops an action, reflection, and experimentation of the teacher and student in the digital technologies and promotes a collective knowledge construction in the communicational and informational actions within the network as well as the inclusion of the agents of Youth and Adult Education in the cultural practices of Cyberculture.

Keywords: art, technology, education, Young and Adults Education and Cyberculture.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CURSO CIBERARTE I	22
FIGURA 2 - VÍDEO CIDADE VIVA.....	56
FIGURA 3 - TRANSIARTE NA SEMANA CULTURAL.....	69
FIGURA 4 - A VELHA BAILARINA E A DESILUSÃO	92
FIGURA 5 - DE REPENTE CACHAÇADA.....	92
FIGURA 6 - BONDE DO AXE CREU.....	93
FIGURA 7 - MONALISA.....	93
FIGURA 8 - DROGAS TÔ FORA!.....	94
FIGURA 9 - NAS BARRAS DO PROEM.....	94
FIGURA 10 - TRANSIARTE EM PROCESSO.....	96
FIGURA 11 – “TRIBUS”	97
FIGURA 12 - A QUESTÃO DO LIXO	97
FIGURA 13 - ENCONTRO DE GERAÇÕES	101
FIGURA 14 - “HISTÓRIA ESCRITA, HISTÓRIA VIVIDA”.....	102
FIGURA 15 – RECEPTORES ELÉTRICOS	104
FIGURA 16 – CAMPO ELÉTRICO.....	104
FIGURA 17 – MEDIDORES ELÉTRICOS.....	104
FIGURA 18 – EM CONSTRUÇÃO.....	106
FIGURA 19 – PROEJA TRANSIARTE: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO E CIBERARTE. ...	107
FIGURA 20 - ARTE, EDUCAÇÃO E NARRATIVA.....	109
FIGURA 21 – DROGAS: ONDE? COMO? E POR QUÊ?	111
FIGURA 22 – BALADAS SEM DROGAS.....	111
FIGURA 23 – DROGAS ENTRE DUAS VIDAS : O RICO E O POBRE	111
FIGURA 24 - TRABALHO DOS ALUNOS DO CURSO FOTOGRAFIA DIGITAL	113
FIGURA 25 – “CIDADE VIVA”	114
FIGURA 28 - TRANSIARTE NA SEMANA CULTURAL DA EJA.....	121
FIGURA 28 - A TRANSIARTE NA EJA !!! DE OLHO NA SEMANA CULTURAL.....	121
FIGURA 28 - ESSA É A SEMANA CULTURAL DA EJA !	121
FIGURA 29 – TRIGONOMETRIA.....	122
FIGURA 30 – HISTÓRIA DE SUPERAÇÃO.....	123
FIGURA 31 - TRANSIARTE - INTEGRANDO PELA ARTE DIGITAL	132
FIGURA 32 - AS NOÇÕES-ENTRECRUZADAS EM PESQUISA-AÇÃO (BARBIER, 2007. p. 86).....	141

FIGURA 33 - PESQUISA DE IMAGEM - CEILÂNDIA GOOGLE MAPS	145
FIGURA 34 - MOVIMENTO DOS INCANSÁVEIS MORADORES DA CEILÂNDIA	147
FIGURA 35 - SUJEITOS DA PESQUISA ANO 2014.....	157
FIGURA 36- OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO - 1ª ETAPA – PLANEJAMENTO	163
FIGURA 37-OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO - O CONVITE -2014.....	165
FIGURA 38 – PEDIDO DE AJUDA	168
FIGURA 39 - SITUAÇÃO PROBLEMA DESAFIO	169
FIGURA 40- DISCUSSÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA	169
FIGURA 41 - EM BUSCA DA RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS.....	171
FIGURA 42 - ESTUDANTES NA CRE CEILÂNDIA	171
FIGURA 43 - REUNIÃO COM O DIRETOR DA CRE-CEILÂNDIA.....	172
FIGURA 44 - ASSINATURA DE RECEBIDO DA SOLICITAÇÃO.....	173
FIGURA 45 - GERAÇÃO DE TEMAS.....	174
FIGURA 46 - GERAÇÃO DE TEMAS.....	175
FIGURA 47 - REUNIÃO PROEJA TRANSIARTE.....	182
FIGURA 48 - CRIAÇÃO DE ROTEIRO	183
FIGURA 49 - AULA DE GEOGRAFIA.....	186
FIGURA 50 - ATIVIDADE INTEGRADA	187
FIGURA 51 - ATIVIDADE INTEGRADA	188
FIGURA 52 - HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=2_RC308-BCG	190
FIGURA 53 - HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=1tRSCHWTLWQ	190
FIGURA 54 - HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=m7oRkZCGZ3w	190
FIGURA 55 - REUNIÃO COLETIVA.....	191
FIGURA 56 - OFICINA TRANSIARTE.....	193
FIGURA 57 - ANIMAÇÃO PARADA DE ÔNIBUS.....	194
FIGURA 58 - ANIMAÇÃO PARADA DE ÔNIBUS.....	195
FIGURA 59 - FOTO COLAGEM	195
FIGURA 60 - ANIMAÇÃO DO LANCHE	196
FIGURA 61 - TEMA "SALA DE AULA"	197
FIGURA 62 - ESPAÇO DIVIDIDO	198
FIGURA 63 - FUSO HORÁRIO	198
FIGURA 64 - PROCESSO CRIATIVO.....	200
FIGURA 65 - PROCESSO CRIATIVO	201

FIGURA 66 - EDIÇÃO DE IMAGENS.....	205
FIGURA 67 - EDIÇÃO DE IMAGENS.....	205
FIGURA 68 - ENTREVISTA COM O SUPERVISOR PEDAGÓGICO.....	206
FIGURA 69 - EDIÇÃO DE IMAGENS.....	207
FIGURA 70 - EDIÇÃO DE IMAGENS.....	207
FIGURA 71 - EDIÇÃO DE IMAGENS.....	208
FIGURA 72 - VIDEO LANCHE NA ESCOLA.....	208
FIGURA 73 - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	209
FIGURA 74 - EDIÇÃO DE VIDEOS.....	210
FIGURA 75 - EDIÇÃO DE VÍDEO	211
FIGURA 76 - EDIÇÃO DE VÍDEO	212
FIGURA 77 - VÍDEO "ESPAÇO DIVIDIDO"	212
FIGURA 78 - EDIÇÃO DE IMAGENS.....	213
FIGURA 79 - EDIÇÃO DE IMAGENS.....	213
FIGURA 80 - EDIÇÃO DE IMAGENS.....	214
FIGURA 81- CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE EDIÇÃO	215
FIGURA 82 - VÍDEO "ONDE ESTA A PARADA??"	216
FIGURA 83 - EDIÇÃO DE VÍDEO	217
FIGURA 84 - VÍDEO "FUSO HORÁRIO"	217
FIGURA 85 - SITE DO PROJETO	220
FIGURA 86 - A CADA ESCOLHA UMA CONSEQUÊNCIA.....	224
FIGURA 87 - MANIFESTAÇÃO.....	232
FIGURA 88 - HTTP://MAP.REEVO.ORG	233
FIGURA 89 - ARTE DE TRANSIÇÃO DE 2008 -2015	240

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DOMICILIO OCUPADO SEGUNDO A CONDIÇÃO PDAD -CEILÂNDIA- 2013 FONTE: CODEPLAN.....	148
GRÁFICO 2 – POPULAÇÃO IMIGRANTE - PDAD -CEILÂNDIA- 2013 FONTE: CODEPLAN	149
GRÁFICO 3 - POPULAÇÃO SEGUNDO NÍVEL DE ESCOLARIDADE - PDAD -CEILÂNDIA- 2013, FONTE: CODEPLAN	151

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PRODUÇÕES TRANSARTE DE 2008 A 2012	117
TABELA 2 - PRODUÇÕES TRANSARTE DE 2013	123
TABELA 3 - POPULAÇÃO, SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIDADE - PDAD -CEILÂNDIA- 2013, FONTE: CODEPLAN	152
TABELA 4 - PRODUÇÕES.....	227

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ETAPAS DA OFICINA.....	127
QUADRO 2- COMPARAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO DISCIPLINAR E CONHECIMENTO TRANSDISCIPLINAR.....	137
QUADRO 3 - A PESQUISA-AÇÃO NAS ETAPAS DA OFICINA TRANSIARTE.....	142

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
 CEDEP- Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
 CEM - Centro de Ensino Médio
 CEP/ETC - Escola Técnica de Brasília Ceilândia
 CEPACS - Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho
 CEPAFRE - Centro de Educação Paulo Freire
 CNE - Conselho Nacional de Educação
 CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal
 CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
 CPEC - Centro Popular de Educação e Cultura do Gama
 CREC - Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
 DEX - Decanato de Extensão
 DF - Distrito Federal
 EJA - Educação de Jovens e Adultos
 ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
 EP- Educação Profissional
 EUROMIME- Mestrado Europeu em Engenharia dos Mídias para Educação
 FEDF- Fundação Educacional do Distrito Federal
 GTPA/ DF - Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal
 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
 IFB - Instituto Federal de Brasília
 INEP- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
 LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 MEC - Ministério da Educação
 NOVACAP - Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
 NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional
 NTICE - Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão
 OBEDUC - Programa Observatório da Educação
 OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
 OEA- Organização dos Estados Americanos
 PBM - Pesquisa Brasileira de Mídia
 PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
 PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
 PNE - Plano Nacional de Educação
 PNEM- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
 PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília
 PPP - Projeto político-pedagógico
 PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
 PROEM - Escola do Parque da Cidade
 SECOM- Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República
 SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
 SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
 SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
 UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	22
1.1 - CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	23
1.2 - A ESCOLA NA ERA DIGITAL.....	30
1.3 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES ESTUDANTES NA ERA DIGITAL	35
1.4 - A PRÁXIS DA TRANSIARTE	38
1.5 - DESAFIOS DA TRANSIARTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF.	40
1.6 - PERGUNTA DA PESQUISA.....	45
1.6.1 - Objetivo geral.....	45
1.6.2 - Objetivos Específicos	46
1.7 - CAMINHOS, ESCOLHAS E ESTRATÉGIAS.....	46
CAPÍTULO II – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E EDULTOS – EJA.....	49
2.1 - MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	49
2.3 - HISTÓRICO DO TRANSIARTE NA EDUCAÇÃO	57
2.3.1 - Identificação do Projeto Transiarte – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.....	57
CAPITULO III – RELAÇÃO ENTRE TÉCNICA, ARTE E TECNOLOGIAS.....	64
3.1 - ARTE E SOCIEDADE	64
3.2 - DAS TÉCNICAS ÀS TECNOLOGIAS	66
3.3 - POÉTICAS VISUAIS: DO VIDEOTEXTO À VIDEOARTE.....	67
3.4 - ARTE E COMUNICAÇÃO.....	72
3.5 - ARTE NA REDE.....	73
3.6 - ARTE E INFORMÁTICA	76
3.7 - O QUE É ARTE VIRTUAL?.....	78
3.8 – CIBERARTE	82
3.9 - TRANSIARTE – A ARTE DE TRANSIÇÃO.....	88
3.9.1 - Construção coletiva na Transiarte	89
3.9.2 - Experiências da Arte de Transição da Universidade para a Educação de Jovens e Adultos.....	91
3.9.3 - Etapas da oficina transiarte.....	126
3.10 - TRASIARTE E CURRÍCULO.....	128
3.10.1 - O Currículo no Distrito Federal e as contribuições da Transiarte.....	129
CAPÍTULO IV - DA PESQUISA-AÇÃO AOS SUJEITOS DA PESQUISA	133
4.1 - PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	139
4.2 - LÓCUS DA PESQUISA – CEI.....	145
4.2.1 - Ceilândia hoje.	147

4.3 - LÓCUS DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO	155
4.4 - SUJEITOS ESTUDANTES DA ESCOLA.....	156
4.4.1 - Sujeitos que participaram diretamente da pesquisa.....	158
4.4.2 - Sujeitos da pesquisa professores/educandos.....	159
CAPITULO V - A OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO: INSTRUMENTOS E	
TÉCNICAS DA PESQUISAÇÃO.....	160
5.1. - O PLANEJAMENTO DA OFICINA	160
5.2 - 1ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO- PLANEJAMENTO	162
5.3. - 2ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO – CONVITE	165
5.4 - 3ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO – ESCUTA.....	167
5.5 – 4ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO - SITUAÇÃO PROBLEMA DESAFIO	174
5.6 - 5ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO - CRIAÇÃO DO ROTEIRO	182
5.7 - 6ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO – AULA COMPARTILHADA.....	185
5.8 - 7ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO - CRIAÇÃO ARTÍSTICA COLETIVA.....	191
5.9 - 8ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO – EDIÇÃO DE IMAGENS.....	203
5.10 - 9ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO - POSTAGEM NO SITE E AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES	218
5.9.1 - 10ª ETAPA DA OFICINA ARTE DE TRANSIÇÃO – AVALIAÇÃO DO PROCESSO/OBJETO EFETUADO.....	221
5.10 - RESULTADOS PARCIAIS: IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DA PESQUISA-AÇÃO COM AS ETAPAS DA OFICINA	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
6.1 - A ARTE DE TRANSIÇÃO OU TRANSIARTE NO PROCESSO EDUCACIONAL	236
6.2 - A ARTE DE TRANSIÇÃO OU TRANSIARTE NA CULTURA DIGITAL E NO CURRÍCULO.....	237
6.3 - TRANSIARTE NA CIBERCULTURA.	239

INTRODUÇÃO

A arte de transição ou Transiarte situa-se no contexto da era digital frente às mudanças sociais, culturais e econômicas que afetam diretamente a relação do sujeito com a realidade e modificam a sua compreensão de mundo.

A Transiarte é uma forma de ciberarte que transita pela cultura do híbrido: do espaço presencial e do ciberespaço, do tempo individual e coletivo, promovendo um elo entre o presente do tempo real, não virtual, e o espaço virtual interativo da Web, em produções de caráter artístico colaborativo (TELES, 2012, p.103).

A Transiarte se manifesta no processo de transição entre o presencial (arte produzida em formato não digital, como o desenho, a gravura, a pintura, a escultura, o artesanato e outros) e o virtual (arte criada a partir das tecnologias digitais como ciberarte e web art).

A Transiarte se encontra nas junções do local com o global a partir das quais proporciona novas criações das manifestações artísticas locais, o que, para Moacir Anjos (2005, p. 14), mostra a possibilidade do diálogo transcultural, não somente entre culturas hegemônicas e periféricas, mas também entre essas próprias diversas culturas periféricas, apontando o caráter multicultural das sociedades contemporâneas.

As relações entre essas instâncias do local /global se dão através de uma rede comunicativa destinada à “negociação da diversidade” da qual fazem parte a mídia, a academia, os museus e outras instituições. Considera-se a amplitude dos novos fluxos de informação como geradores de novas configurações identitárias do contexto contemporâneo.

A identidade cultural, para Anjos (2005, p.14), é uma construção fincada em tempo e espaço específicos (todavia movente) e em permanente estado de formação. Assim, o processo de trocas comunicativas e de negociação da diversidade vem gerando a noção de identidade cultural, que tem se tornado móvel, e à qual se tecem formas culturais antes inexistentes, abertas para uma constante (re) invenção.

Nesse sentido, o processo da Transiarte também se caracteriza pela emergência de uma identidade cultural coletiva produzida, segundo Teles (2014, p. 267), por meio da colaboração tecnológica de vários membros de um grupo, relacionando essa identidade com o processo da aprendizagem curricular.

A colaboração é a condição central da existência da Transiarte e, ainda segundo Teles (2014, p. 267), a construção colaborativa pode ter como resultado a produção de um vídeo, uma melodia, um poema, uma fotografia, uma animação ou outras formas de expressão

artística digital. Esse processo é considerado parte da identidade cultural do grupo que ali se forma, que participa da cibercultura para comunica-se com outros internautas, colegas, amigos, familiares.

A arte transição ocorre sempre a partir do trabalho de grupo e se materializa em oficinas transiarte. Nesse trabalho, percebem-se características que fluem em diferentes momentos da oficina transiarte, que perpassam o sensível, o colaborativo, o interativo, o criativo, o político, o ideológico, o complexo e o transdisciplinar de uma prática artística que, por sua essência, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação à forma, tem se utilizado das tecnologias digitais de maneira intensa, trazendo questões complexas (cultura pedagógica tradicional versus cultura didática digital), questões que têm contribuído para pensar novas possibilidades de ensinar e aprender na educação de jovens e adultos, em tempos de tecnologias digitais.

As novas tecnologias estão presentes em todas as atividades práticas contemporâneas, seja da medicina à economia, elas também tornam-se vetores de experiências estéticas, tanto no sentido da arte, quanto no do compartilhamento de uma sociedade que vem aproximando o saber fazer do prazer estético e coletivo.

Na Transiarte, a aprendizagem colaborativa, a estética e a cibercultura têm um papel importante como facilitadores das conexões locais e globais daqueles que buscam redefinir essa relação entre razão e emoção, valorizando práticas da sociedade contemporânea pela ideia de contaminação entre as disciplinas.

“Diversas teorias renunciam à sua especificidade disciplinar para se aproximar gradualmente da noção de inter-relação, como podemos ver no estudo das mensagens e da comunicação humano - máquina da cibernética, postulada como modelo de cruzamento e suas ideias de pensamento contaminado” (GIANNETTI, 2006, p.13).

Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa destaca-se como uma forma de potencializar arte-ciência-tecnologia a partir da recombinação dos processos de criação artísticos pré-existentes.

A ideia de contaminação entre as disciplinas no campo da arte se inicia com uma potencialização das relações entre diferentes campos artísticos (artes visuais, teatro, música), cujas potencialidades ficaram ainda mais evidentes na relação entre técnica, arte e vida com o surgimento da fotografia. Como resultado, as tecnologias de geração e reprodução de imagem

tornam-se novas ferramentas nas mãos dos artistas, ferramentas essas que, na arte transição, são investigadas como potencialidades nas mãos dos educadores e dos educandos.

Esta pesquisa busca sistematizar a experiência da arte de transição no fazer pedagógico de uma cultura didática pensada a partir da arte digital de forma colaborativa na educação de jovens e adultos.

A palavra sistematização nesse contexto pauta-se nos estudos de Oscar Jara Holliday (2006) no livro para sistematizar experiências.

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006, p.24).

Para Holliday (2006) a reflexão sistematizadora busca entranhar-se no interior da dinâmica das experiências. Esse entranhar-se vai ocorrer em processos sociais vivos e complexos, como o da arte de transição, que ao transitar entre seus princípios, identifica a relação entre eles, suas etapas, contradições e tensões. Nesse sentido, a compreensão do processo se dá dentro de sua própria lógica, que segundo Holliday (2006, p.24) pode-se extrair “ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria”.

Assim, objetiva-se a partir da sistematização da transiarte, a socialização das estratégias pedagógicas utilizadas na oficina “ A arte de transição” realizada no ano de 2014, pensadas a partir da arte digital e do processo colaborativo na educação de jovens e adultos.

A Pesquisa-ação orienta o percurso investigativo, realizado a partir de várias estratégias metodológicas em Barbier (2007), Thiollent (1985), Zamboni (2001), Freire (2002), Angelim (2012), Reis (2012) e Teles (2012). Utiliza-se o método da pesquisa-ação, que se caracteriza por uma ação colaborativa sustentada pela reflexão crítica e pelas transformações que a realidade demanda.

Os instrumentos e técnicas compreendem; observação participante, diário de itinerância, entrevista e registros visuais em formato de fotografia e vídeo. Os dados analisados foram coletados na oficina: A arte de transição, do processo as produções estéticas da oficina dos títulos a seguir:

- 1- Espaço dividido: onde está a geografia;
- 2- Fuso Horário: pra que isso serve mesmo?!?;

3- Parada de Ônibus;

4- O Lanche.

As produções estéticas compõem parte dos dados analisados. Considera-se também a participação no grupo de pesquisa Transiarte – educação de jovens e adultos e educação profissional desde 2008.

Somados aos dados citados anteriormente, utilizou-se a pesquisa distrital por amostra de domicílios de Ceilândia – PDAD 2013, para corroborar com a pesquisa na compressão do lócus escolhido em sua dimensão do espaço geográfico e da escolarização dos sujeitos. Sendo a cidade considerada como um território de referências do coletivo.

A PDAD aborda aspectos relativos às características da unidade domiciliar, infraestrutura, características turísticas, inventário de bens, serviços domiciliares e benefícios sociais, características gerais e de migração, características de educação, trabalho e rendimento dos moradores, posse de bens, local de compras, entre outros. Apresenta-se como instrumento de reconhecimento das necessidades reais da sociedade.

As estratégias metodológicas pressupõem a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado. O referencial teórico abrange literatura de arte, educação e tecnologias que emergem no sentido do reconhecimento da arte como área de conhecimento que traz, no século XXI, muitas contribuições para se pensarem as potencialidades das tecnologias na educação.

Considera-se a arte, nesse processo, como conhecimento onde o objeto artístico representado “é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana” (VÁZQUES, 2011, p.31). A arte, nesse processo, revela-nos um pedaço do real de forma humanizada pelo olhar dos sentidos. Segundo Vázques (2011), em sua essência objetiva, “a arte vai do concreto real ao concreto artístico” e, ao passar pelo processo de criação, pode elevar-se ao universal.

Ao trazer o conhecimento da arte, em especial o da arte digital (colaboração e interatividade) para contribuir com outras práxis pedagógicas, identifica-se a importância do processo de construção coletiva dentro das unidades escolares em seus chamados Projetos Político-Pedagógicos (PPP), que, construídos de forma democrática, podem assegurar a diversidade de cada comunidade e garantir a força do movimento colaborativo, assim como as

demais inserções dos jovens e adultos trabalhadores de forma consciente, crítica e criativa na sociedade da informação e do conhecimento.

A educação, nesse processo, apresenta-se na perspectiva da qualidade social e para todos, o que, segundo Gadotti, “[...] acentua o aspecto social, cultural, ambiental e inclusivo da educação” (2010, p.5). A arte de transição acredita na transformação pela arte - tecnologia- educação, pelas experiências que descortinam outras possibilidades de ação-reflexão no espaço escolar.

A práxis da Transiarte tem se efetivado no seu fazer pedagógico, pelo compromisso político com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos que, mediante a apropriação do conhecimento, sejam capazes de perceberem-se como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

A experiência que o projeto sinaliza é a de que é possível vislumbrar outro modelo educacional. A partir de uma abordagem transdisciplinar de conteúdos, pensada para um currículo que perceba que aprender a linguagem das tecnologias chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita.

A transiarte se constitui como uma estratégia de ensino e aprendizagem que dialoga com as expectativas dos sujeitos da educação de jovens e adultos, garantindo a permanência e a conclusão do ensino médio na educação básica na modalidade da EJA.

E assim, conseqüentemente, a Transiarte se mostrar como possibilidade de preparar os cidadãos para o século XXI, desenvolvendo competências e habilidades que envolvam o mundo e compreendam a natureza conectada da vida contemporânea.

Essa tese se apresenta em cinco capítulos.

Capítulo 1- “Contextualização e problematização”. Trata-se de uma introdução às questões que vão nortear a tese. Aponta a importância da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) no ambiente escolar frente às mudanças culturais. Problematiza a importância de novas estratégias de inovação pedagógicas na educação de jovens e adultos, sendo a transiarte uma experiência no âmbito da inserção da cibercultura.

Capítulo 2- Apresenta um breve histórico da caminhada da EJA no DF , marco legal da educação de jovens e adultos. Faz um breve histórico da atuação do grupo de pesquisa transiarte, - educação de jovens e adultos e educação profissional, trazendo, também, a atuação do pesquisador, visto que essa pesquisa foi desenvolvida no âmbito da atuação de sujeito/pesquisador participante no grupo de pesquisa desde o abril de 2008.

Capítulo 3 - Busca relacionar técnica, arte e tecnologias a partir da apropriação dos artistas nas construções estéticas de produção da arte. Apresenta as primeiras produções a partir do conceito da Transiarte, mapeando as produções resultantes de oficinas.

Capítulo 4 - Pauta-se na metodologia e procedimentos da pesquisa-ação, pela convergência com o pensamento complexo de Morin (2013) e as reflexões da transdisciplinaridade de Nicolescu (1999) e D'Ambrósio (1997) para pensar a práxis da transiarte.

Capítulo 5 - A partir dos instrumentos e técnicas utilizados identificados no processo da oficina: A arte de transição, reflexões da sistematização da experiência da Transiarte.

As considerações finais identificam a utilização da Transiarte na educação como possibilidade da integração da cultura tecnológica por meio de experiências de produções da arte digital como lugar de descoberta, de experimentação, de autonomia e de possibilidades de encontro entre as diferentes áreas de conhecimentos e as novas linguagens midiáticas. Ampliando a apropriação das tecnologias de comunicação e informação para além de aparatos tecnológicos, para além da instrumentalização.

Conclui-se que a Transiarte tem se mostrado, uma estratégia que desenvolve a ação, a reflexão e a experimentação do professor e estudante das tecnologias digitais, garantindo a permanência (não evasão), promovendo a construção coletiva do conhecimento nas ações comunicacionais e informacionais, bem como outras formas de interação coletivas e relação social na cibercultura. Assim a Transiarte pode contribuir de forma efetiva nos processos educacionais de construção curricular, estratégias e práxis pedagógicas na educação de jovens e adultos.



Figura 1 – Curso Ciberarte I

CAPÍTULO I - Contextualização e problematização da cultura digital na educação de jovens e adultos

Este capítulo I defende a importância da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar frente às mudanças culturais na era digital.

Defende-se a necessidade de pensar os processos educativos, a partir da cultura contemporânea associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.), que têm criado uma nova relação entre a técnica e a vida social e que chamamos de cibercultura.

Problematiza-se a importância de novas estratégias de inovação pedagógicas na educação, principalmente na modalidade que atende jovens e adultos com o objetivo de despertar as potencialidades da arte digital na formação de sujeitos, que, ao estarem conectados, possam utilizar a tecnologia nas diferentes linguagens existentes.

A educação, nesse processo, tem um foco que vai além de ensinar mas que quer também ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, ajudar a integrar todas as dimensões da vida e encontrar o caminho intelectual, emocional, profissional que leve o indivíduo à realização contribuindo para a mudança social.

1.1 - Cultura Digital: desafios e possibilidades

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) de base telemática deram origem a infinitos recursos comunicacionais, que foram incorporados ao nosso cotidiano. Essas novas tecnologias estão em todas as atividades práticas contemporâneas, como nos terminais bancários, na comunicação, na prestação de serviços e outros.

O que chamamos de novas tecnologias de comunicação e informação surge a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a veiculação, sob um mesmo suporte – o computador -, de diversas formatações de mensagens. Esta revolução digital implica, progressivamente, a passagem do *mass media* (cujos símbolos são a TV, o rádio, a imprensa, o cinema) para formas individualizadas de produção, difusão e estoque de informação (LEMOS, 2004 p. 68).

O advento da internet e a disseminação de equipamentos cada vez mais móveis e portáteis propiciam o surgimento de novos arranjos e configurações das relações interpessoais e da disponibilidade das informações.

A cada dia, cresce a quantidade de pessoas conectadas às redes sociais. Segundo o site “BI Intelligence”, na lista das redes sociais mais acessadas do mundo está em 1ª lugar o Facebook, com “1,15 bilhão” de usuários únicos; e, em 2ª lugar, YouTube, com “1 bilhão”. Esses números são referentes a outubro de 2013.

A Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 - PBM 2015, encomendada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM). Busca compreender como o brasileiro se informa, a PBM 2015 foi realizada pelo IBOPE com mais de 18 mil entrevistas sobre hábitos de consumo de mídia pela população brasileira.

Segundo a PBM 2015 a televisão ainda segue como meio de comunicação predominante, os brasileiros de 16 a 25 anos (4h19) assistem cerca de uma hora a menos de televisão por dia da semana do que os mais idosos, acima dos 65 anos (5h16). O televisor fica mais tempo ligado na casa das pessoas com até a 4ª série (4h47) do que no lar das pessoas com ensino superior (3h59). Contudo, o brasileiro gasta cinco horas do seu dia conectado à internet.

Praticamente a metade dos brasileiros, 48%, usa internet. O percentual de pessoas que a utilizam todos os dias cresceu de 26% na PBM 2014 para 37% na PBM 2015. O hábito de uso da internet também é mais intenso do que o obtido anteriormente. Os usuários das novas mídias ficam conectados, em média, 4h59 por dia durante a semana e 4h24 nos finais de semana – na PBM 2014, os números eram 3h39 e 3h43 –, valores superiores aos obtidos pela televisão.

Mais do que as diferenças regionais, são a escolaridade e a idade dos entrevistados os fatores que impulsionam a frequência e a intensidade do uso da internet no Brasil. Entre os usuários com ensino superior, 72% acessam a internet todos os dias, com uma intensidade média diária de 5h41, de 2ª a 6ª-feira. Entre as pessoas com até a 4ª série, os números caem para 5% e 3h22. 65% dos jovens na faixa de 16 a 25 se conectam todos os dias, em média 5h51 durante a semana, contra 4% e 2h53 dos usuários com 65 anos ou mais. O uso de aparelhos celulares como forma de acesso à internet já compete com o uso por meio de computadores ou notebooks, 66% e 71%, respectivamente. O uso de redes sociais influencia esse resultado. Entre os internautas, 92% estão conectados por meio de redes sociais, sendo as mais utilizadas o Facebook (83%), o Whatsapp (58%) e (17%) o Youtube (BRASIL, 2015, p. 07).

Estamos diante de uma tendência acentuada do uso de estéticas visuais no ciberespaço, seja em conversas, seja em compartilhamentos de mensagens em redes sociais (Facebook, Messenger, WhatsApp, YouTube e outros), inclusive dentro do ambiente escolar. Pelo uso dos equipamentos digitais (note/net /ultrabooks /tablets/celulares/smartphones), de acordo com o interesse individuais ou coletivos, circulam, no ciberespaço, informações podem ser compartilhadas, manipuladas, recortadas, combinadas, remixadas, voltando novamente a

circular no fluxo tecnológico das redes. A discussão das potencialidades do uso das tecnologias digitais torna-se, pois, uma urgência no contexto da era da informação.

Várias dessas tecnologias comprovam a falência da centralidade das mídias de massa: os videotextos, os BBS e a rede mundial internet em todas as suas particularidades (web, wap, chat, listas, newsgroups, muds...). Em todas estas novas mídias estão embutidas noções de interatividade e de descentralização da informação na sociedade contemporânea. Emergindo uma nova cultura contemporânea: a cibercultura.

Para Lemos (2004, p.18), a forma ciber, está ligada a dimensões microeletrônicas (digitais), que mantêm uma relação complexa com os conteúdos da vida social. A forma como as informações circulam não obedece mais à hierarquia no sentido de um para todos, e sim à multiplicidade do rizoma todos para todos.

O termo “ciber” está em todos os lugares: cibernética, ciberpunk, cibersexo, ciberespaço, cibereconomia e outros que mantêm suas particularidades e suas semelhanças e diferenças, formando, no seu conjunto, a cibercultura.

Lemos (2004) define a cibercultura como um conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens e informações a partir das tecnologias digitais, que estão transformando a economia, a sociedade e interferindo radicalmente na maneira de viver, trabalhar, aprender e ensinar. Francisco Rüdiger corrobora com a definição de Lemos e defende que o conceito de cibercultura poderia ser melhor definido a partir de contextualização do fenômeno.

Cibercultura, rigorosamente falando, seria a exploração do pensamento cibernético e de suas circunstâncias, de acordo com um projeto que se vai criando historicamente, mas que, como tal, vai incorporando inúmeras ordens de outros fatores, levando sua ideia central, a de cultivo, a perder a sua conexão originária com aquele pensamento e seus desenvolvimentos especializados, a projetar-se de um modo cada vez mais cotidiano e profano, em que só de forma muito mediada, estranha para o seu sujeito, está em jogo a cibernética. Tomando em conta esse fato, fica mais fácil entender por que o estatuto epistêmico da expressão em foco é predominantemente descritivo e, em termos correntes, a palavra ainda constitui, no máximo, um tipo ideal de senso comum. Cibercultura é a expressão que serve à consciência mais ilustrada para designar o conjunto dos fenômenos cotidianos agenciados ou promovido com o progresso das telemáticas e seus maquinismos (RÜDIGER, 2011, p.10).

Nesse sentido, a cibercultura pode ser compreendida como um processo de aculturação da cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, criando uma nova relação entre a técnica e a vida social pela presença intensa dessas tecnologias nas práticas sociais. Isso tem

possibilitado experiências estéticas, tanto no sentido do belo, do sensível (estético), como de compartilhamento de aceitação ou negação de emoções no ciberespaço.

O termo “cyberspace” foi cunhado pelo escritor de ficção científica Willian Gibson em seu romance *Neuromancer*, escrito em 1984. Para Lévy (1999, p. 92), o ciberespaço “é um espaço não físico ou territorial, que se compõe de um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações (...) circulam”.

De acordo com Lemos (2004), o ciberespaço é a “MATRIX”, uma região abstrata invisível que permite a circulação de informações na forma de imagens, sons, textos etc. Este espaço virtual está em vias de globalização planetária e já constitui um espaço social de trocas simbólicas entre pessoas dos mais diversos locais do planeta.

O ciberespaço e a cibercultura constituem parte integrante da sociedade contemporânea, cabendo às ciências sociais buscar a compreensão desse novo segmento, principalmente no campo da educação.

Então é preciso enfatizar: o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Mais do que nunca o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. Isso significa modificar sua autoria enquanto docente e inventar um novo modelo de educação. Como diz Edgar Morin, “Hoje, é preciso inventar um novo modelo de educação, já que estamos numa época que favorece a oportunidade de disseminar um outro modo de pensamento”. A época é essa!: a era digital, a sociedade em rede, a sociedade de informação, a cibercultura (SILVA, 2001, p.15).

O computador conectado em rede passa a ser como um recurso comunitário, associativo, cooperativo. Assim, infere-se a necessidade de aproximar a cibercultura e as práticas educativas contemporâneas. Moran (2013) defende que a educação precisa incorporar mais as dinâmicas participativas como as de autoconhecimento, as de colaboração e as de comunicação nas práticas escolares.

Segundo Lemos (2004, p.17), as tecnologias caminham para uma “forma de onipresença, misturando-se, de maneira radical e quase imperceptível, ao nosso ambiente cultural”, fluindo de um devir do invisível ao devir do estético, provocando rápidas mudanças culturais. Sendo a cultura dinâmica, as mudanças culturais são inevitáveis e, nesse processo de adaptação, perdem-se e adicionam-se hábitos, práticas e costumes em diferentes velocidades em cada sociedade.

Em geral, essas mudanças podem trazer resistência, pois os aspectos da vida cultural estão ligados entre si, e, quando se altera, mesmo que de forma mínima, um aspecto do

cotidiano com a inserção de novas tecnologias, podem ocasionar-se efeitos em todos os outros aspectos do comportamento, hábitos, forma de ensinar e aprender. Sempre numa relação dialógica onde o homem transforma a natureza, mas também é transformado por ela.

O ambiente exerce uma função essencial sobre as mudanças culturais, embora não seja o único; os homens mudam sua maneira de encarar o mundo, “tanto por contingências ambientais, quanto por transformações da consciência social” (VIEIRA, 2012, p.51).

Entende-se que são complexas as causas que provocam diferenças nas mudanças nas mais variadas sociedades. Segundo Tomasello, a mudança cultural pode ser compreendida pela hipótese da evolução cultural que sugere que um mecanismo evolutivo teria operado mais rapidamente em um tempo cronologicamente mais curto do que a seleção natural.

As habilidades sócio-cognitivas humanas são produtos de uma evolução cultural, que opera em um tempo cronológico menor devido a um mecanismo de transmissão cultural, que permitiria que habilidades e conhecimentos já existentes em certa cultura (humana ou não-humana) fossem transmitidos para os membros pertencentes à mesma cultura (TOMASELLO, 2003, p. 5).

Ao considerar a transmissão cultural como uma forma onde os membros de um grupo social aprendem práticas de uso de ferramentas com quem convivem, percebe-se que a era da informação ou era digital é uma “era da complexibilidade”. Assim, só poderá ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível - onde o pensamento complexo se configura como uma nova visão de mundo, que, segundo Humberto Mariotti¹, “aceita e procura compreender as mudanças constantes do real”, não pretendendo negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas.

Essa evolução tecnológica e a velocidade com que as informações influenciam e sofrem influências na sociedade trouxeram incertezas diante do avanço do conhecimento e dos desafios que a globalidade coloca para educadores do século XXI.

O modelo educacional vigente nesse século, ainda preserva uma tradição didática do “pensamento cartesiano” e se caracteriza como uma forma de considerar um fenômeno ou um conceito, isolando-os do cenário geral em que aparecem. Acredita-se, nesse modelo, em um modo pleno e exclusivo na capacidade cognitiva da razão, limitando-a às explicações

¹ Citação retirada do texto “COMPLEXIDADE E PENSAMENTO COMPLEXO”, autor Humberto Mariotti coordenador do Grupo de Estudos de Complexidade e Pensamento sistêmico da Associação Palas Athena (SP) é um texto introdutório utilizado no trabalho com grupos, organizações e instituições, como instrumento de reflexão e mobilização.
<<http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php?journal=rpmgf&page=article&op=view&path%5B%5D=10429>> acesso em 05 agosto de 2014.

mecânicas. Que tem resolvido problemas “humanos mecânicos”, mas que se mostra insuficiente para resolver problemas humanos em que participam emoções e sentimentos na dimensão psicossocial.

É preciso reconhecer que houve mudanças culturais significativas no século XXI. Assim como compreender as dificuldades humanas diante do desconhecido, do novo e do homem em toda a sua dimensão (física, intelectual, emocional, espiritual).

Segundo Mariotti (2000), reconhecer a funcionalidade do modelo cartesiano para resolver problemas mecânicos é um fato, entretanto faz-se uma ressalva: ele não consegue resolver o desemprego e a exclusão social por ele gerados, porque se trata de questões não-lineares, “ pois o mundo financeiro é apenas mecânico, mas o universo da economia é mecânico e humano”.

O universo da educação também é mecânico e humano, englobando os processos de ensinar e aprender. Entretanto, o modelo educacional vigente mostra-se ineficiente. Moran (2013) acredita que as mudanças ainda demorarão porque os modelos tradicionais estão muito sedimentados embora, em parte, funcionem, mesmo que no âmbito da transmissão, o que torna complicado fazer mudanças profundas.

Por outro lado, encontramos-nos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social. Apesar de haver avanços, muitas instituições e muitos profissionais mantêm uma distância entre a teoria e a prática, entre suas ideias e suas ações.

A era da informação exige o desenvolvimento de uma nova educação para os seres humanos. Agora é preciso “aprender a aprender” e isso de forma coletiva (RÜDIGER, 2007, p. 86). As tecnologias de informação devem ser consideradas em função da comunicação bidirecional entre grupos e indivíduos, escapando da difusão centralizada da informação massiva.

O centro da informação na escola não pode ser mais o professor e o livro didático. Frente às mudanças na era digital, se as pessoas têm dificuldades para conviver e trabalhar em conjunto, isso também vai se refletir na prática pedagógica.

A formação de professor deve ser constante. O grande desafio da educação é garantir a oferta e a qualidade dessa escolarização, para que o docente consiga manter os estudantes na escola, além de realizar um papel educacional que integre todas as dimensões do ser humano.

O poder de interação não está nas tecnologias, mas em nossas mentes. Ensinar com as tecnologias será válido, se mudarmos os paradigmas convencionais do ensino que mantém a distância entre professores e estudantes.

Para isso, precisamos de gestores e professores que desenvolvam e percebam a importância dessa integração. E que também sejam pessoas abertas, proativas, afetivas, que expressem, em suas palavras e ações, a aproximação da teoria à ação.

Como integrar os avanços da tecnologia da informação e da comunicação, pelo uso do recurso da cibercultura, nas possibilidades de criação estéticas a partir da relação entre o saber e o viver dos sujeitos nas diferentes disciplinas e em suas áreas de conhecimento no contexto escolar?

É importante, na aprendizagem, integrar todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as lúdicas, as textuais, as musicais. Passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e, destes, para a Internet, sem saber explorar todas as possibilidades de cada meio. O professor deve encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os procedimentos metodológicos.

Infere-se, a partir da era digital, a importância de não se desprezarem as mudanças culturais, principalmente no campo da educação. Assim como utilizar os equipamentos móveis como os celulares, os “tablets” e outros da tecnologia da vida social na cultura contemporânea.

Propõe-se a inserção das tecnologias de comunicação e informação, como necessárias para pensar suas influências no âmbito das unidades escolares, na construção do projeto político pedagógico, nas estratégias e práxis didático pedagógicas, que explorem as diferentes linguagens estéticas e a aprendizagem colaborativa para criação, cocriação, cópia, imitação, reprodução e compartilhamento no ciberespaço, principalmente na modalidade da educação de jovens e adultos.

A aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante para mobilizar o educando e o grupo a buscarem as soluções dos problemas. A relação professor/educando, na aprendizagem colaborativa, contempla a interdependência dos seres humanos.

A história da Educação de Jovens e Adultos vem sendo marcada por políticas assistencialistas, populistas e compensatórias. Houve avanços nesta modalidade de ensino, contudo esse avanço é lento, principalmente se comparado às mudanças da tecnociência.

Cabe ressaltar, ainda, que os avanços nesta modalidade de educação têm-se dado por lutas com a presença de movimentos sociais pela reivindicação de políticas públicas que assegurem o direito à educação, contemplando o acesso, a permanência e a formação tecnológica profissional.

1.2 - A escola na era digital

Ao longo deste texto, tem-se defendido a relação entre a cultura e a tecnologia digital, no entanto, ao falar de sujeitos jovens/adultos, trabalhadores e estudantes, vemos que a condição de estar incluindo no mundo do trabalho a inclusão tecnológica vai ser um fator de influência na ocupação profissional.

Na era digital, vive-se um ambiente essencialmente simbólico, como afirma Castells (1999, p. 4), pois “estamos diante de um novo paradigma tecnológico: a revolução tecnológica da informação”. A tecnologia da informação tornou-se ferramenta indispensável para a implantação efetiva dos processos de reestruturação sócio econômica. Ao possibilitar a formação de redes como modo dinâmico e expansível de organização da atividade humana, também transforma todos os domínios da vida social e econômica.

A revolução da tecnologia da informação motivou o surgimento do informacionalismo como a base material de uma nova sociedade. Assim, a geração de riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais passaram a depender da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos, sendo a tecnologia da informação, para Castells (1999), o elemento principal dessa capacidade.

É o capitalismo informacional, que conta com a produtividade promovida pela inovação e a competitividade voltada para a globalização a fim de gerar riqueza e apropriá-la de forma seletiva. Desse modo, está, mais do que nunca, inserido na cultura e é equipado pela tecnologia, mas, desta vez, tanto a cultura como a tecnologia dependem da capacidade de conhecimentos e informação agirem sobre conhecimentos e informação em uma rede recorrente de intercâmbios conectados em âmbito global.

Nesse contexto, a informação tem definido a posição dos indivíduos e o lugar que vão ocupar na sociedade. A distinta posição de cada um no que diz respeito à informação define o seu potencial produtivo, social e cultural, e até mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-la e processá-la.

A era da informação exige o desenvolvimento de uma nova educação para os seres humanos: agora é preciso “aprender a aprender”. O desafio da escola contemporânea reside na dificuldade e na necessidade de transformar a enxurrada desorganizada e fragmentada de informações em conhecimento, ou seja, em corpos organizados de proposições, modelos, esquemas e mapas mentais que ajudem a entender melhor a realidade, bem como na dificuldade para transformar esses conhecimentos em pensamento e sabedoria (GÓMEZ, 2014, p. 28).

Na era digital, a aprendizagem colaborativa é o maior desafio imposto aos professores, pois isso significa mudar o eixo do ensinar para os caminhos que levam a aprender. Para Pierre Lévy (1993), o conhecimento poderia ser apresentado de três formas diferentes: a oral, a escrita e a digital.

O conhecimento digital não descarta a linguagem oral e escrita, mas leva em consideração a abertura de novos horizontes, mais aproximados da realidade contemporânea e das exigências da sociedade, horizontes esses que dependem de uma reflexão crítica sobre o papel das tecnologias na aprendizagem e sobre os benefícios que a era digital pode trazer para o estudante como cidadão, tornando-o transformador e produtor de conhecimento.

Nesse sentido, compreender as potencialidades das tecnologias digitais passa a ser fundamental para pensar o ensino e a aprendizagem na escola contemporânea.

Para Pretto (2011, p. 95), os componentes tecnológicos passam a ser elementos fundantes de uma nova estruturação cultural, em que as diversas linguagens (co) existentes se articulam intensamente. Dessa maneira, a imbricação das tecnologias digitais com a cultura ocorre de uma forma intensa e demanda uma compreensão para pensar educação nas diversas linguagens híbridas existentes. Essas linguagens se organizam num espaço de sociabilidade e de informação, assumindo diferentes estéticas tecnológicas como mensagem.

Essas novas estéticas tecnológicas trouxeram novos tipos de retórica. Na atualidade, segundo Lévy (2011, p. 45), devemos chamar a atenção para a “alfabetização de uma inteligência coletiva que só pode ser possível pela mídia digital”, devido à natureza da “multimídia” da mídia digital apontar para novos horizontes de inserção dos indivíduos na esfera pública.

Sabemos que um vídeo viral no YouTube, ou mesmo uma simples foto online, pode ter mais efeito do que muitos discursos elaborados. As dimensões emocionais e estéticas (indissociavelmente ligadas) das mensagens, bem como as projeções de identidade que a acompanham, muitas vezes contribuem mais para moldar as subjetividades políticas do que os argumentos racionais, tamanha a carência que temos em termos de formação para inteligência coletiva (LÉVY, 2011.p. 47).

Torna-se fonte e força direta de produção, não apenas um elemento a mais no processo produtivo de base colaborativa.

A noção de coletivo, tanto no espaço presencial como no espaço virtual, se expande como uma competência para o futuro, e a conexão cada vez mais densa entre os indivíduos contribui para ações coletivas. No lugar de receber a informação, o sujeito vive a experiência de interagir, criar e participar na criação e produção de conteúdo.

A inserção das tecnologias digitais situa-se dentro de um sistema complexo, que, na atualidade, é necessário para se entender o funcionamento da sociedade. Considera-se, a partir das influências das tecnologias digitais, uma mudança cultural, caracterizada pelo movimento da informação na transição da lógica de distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Fato este que pode ser exemplificado nas eleições presidenciais de outubro de 2014, no Brasil, onde se atribui a importância das redes sociais e da internet como fator decisivo para a vitória da presidente Dilma Rousseff (PT).

Segundo o site exame.com no Artigo “Como a internet influencia o eleitor no Brasil”, o IBOPE publicou um estudo que mostra que a internet tem se tornado cada vez mais importante para o eleitorado brasileiro. Com dados coletados nos dois últimos processos eleitorais, 2008 e 2010, ele indica que a web se tornou a segunda fonte mais popular de informações sobre os candidatos, atrás apenas da televisão².

A internet não é um instrumento de liberdade, mas também não é uma arma a serviço de uma dominação unilateral (...). A comunicação em rede não pode ser vista como sucedâneo da mudança social ou de reformas políticas. Todavia, nivelando de algum modo o terreno da manipulação simbólica e ampliando as fontes de comunicação, contribui bastante para a democratização (da sociedade). A internet põe os cidadãos em contato por meio de uma agora pública, através da qual eles podem exprimir suas preocupações e partilhar suas esperanças. (CASTELLS apud RÜDIGER, 2007, p. 85).

A internet coloca os cidadãos em tempo real de um agora público, onde eles podem exprimir suas preocupações e partilhar suas esperanças. Observa-se uma mudança de comportamento na relação entre emissor e receptor em que a informação da televisão, do rádio, do jornal não se apresenta mais como uma única fonte de verdade, sendo o ciberespaço um lugar de diferentes vozes sociais, um lugar de discussão, de compartilhamento, de redistribuição, de disseminação de ideias, de informações, de imagens e outros.

Castells e Levy são entusiastas das potencialidades contidas no meio de comunicação e não hesitam em sonhar que, por meio dele, pode-se chegar a uma ordem social organizada de modo a satisfazer uma das mais consideráveis demandas latentes na sociedade: “a demanda por livre expressão interativa e pela criação autônoma, hoje distorcida pelo pensamento esclerosado dos meios de comunicação tradicionais ” (CASTELLS, 2003, p. 247).

² Artigo “ Como a internet influencia o eleitor no brasil” .Disponível: <http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/como-a-internet-influencia-o-eleitor-no-brasil> Acesso em 05/11/2014.

Este trabalho acredita que a inserção das tecnologias digitais no âmbito pedagógico é uma urgência diante do contexto apresentado. Assim o professor deve estar preparado, ou seja, conectado para provocar a reflexão e ação dentro e fora da rede, instrumentalizando os sujeitos no processo educativo do cotidiano.

Entende-se que a educação é um processo de toda a sociedade, enquanto a escolarização é função da escola. No convívio em sociedade, aprende-se em todos os espaços, com grupos e pessoas com as quais nos vinculamos: família, escola, meios de comunicação, amigos, igrejas, internet. Todos educam e, ao mesmo tempo, são educados, aprendemos e sofremos influências e nos adaptamos a novas situações.

“A sociedade educa quando transmite ideias, valores e conhecimentos”. Assim como, quando busca novas ideias, valores e conhecimentos. Segundo o artigo nº 205 da constituição federal de 1988:

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

Nesse sentido, para atender à constituição, na era digital, a organização escolar precisa ser reinventada e conectada, para que todos aprendam de modo mais humano, afetivo e ético, integrando os aspectos individuais e sociais, os diversos ritmos, métodos e tecnologias, para formar cidadãos plenos em todas as dimensões dessa cultura tecnológica que está emergindo.

Dentro desse panorama, as tecnologias trouxeram muitas questões para pensar o campo da educação. Pensar outras estratégias, métodos, técnicas, recursos e currículos, como instrumentos importantes e mediadores da aprendizagem, em todos os níveis e etapas da educação, principalmente na modalidade de jovens e adultos. Para Fávero e Freitas (2011, p. 367):

a capacidade de aprender dos adultos requer uma metodologia especial de ensino que considere o desuso da aprendizagem, devolva a autoconfiança e parta do diálogo. Para tanto, deviam ser disponibilizados o rádio, a imprensa, o cinema a biblioteca, as discotecas, dentre outros.

Dentre outros está o acesso à internet, que deveria ser disponibilizado nas escolas públicas (no Brasil, a conexão de banda larga ainda não é uma realidade escolar), assim como a prática cotidiana do ciberespaço deveria ser incorporado ao cotidiano no ensino e aprendizagem.

No Distrito Federal, a conexão de internet fica restrita ao uso dos professores em seus

computadores pessoais e no laboratório de informática, que, em grande parte das escolas, permanece fechado, principalmente para a educação de jovens e adultos.

De acordo com o Inep (órgão responsável por aplicar o teste no Brasil e subordinado ao Ministério da Educação), as respostas da amostra de 14,2 mil professores e de cerca de mil diretores refletem a realidade nacional. Outros 45% apontam "escassez ou inadequação" de computadores. Entre os Estados brasileiros, há variações. No caso do Maranhão, a ausência de equipamentos ultrapassa 75% dos casos. O índice capta exclusivamente a realidade de escolas municipais e estaduais. Presidente da Undime (entidade que representa os secretários municipais de Educação), Cleuza Repulho afirma que houve melhorias nos últimos anos, mas o acesso à internet de qualidade ainda é precário em muitas escolas. O programa do governo federal para levar conexão às escolas públicas, chamado "Banda Larga nas Escolas", foi lançado em 2008, mas não há prazo para sua conclusão.[...] Repulho aponta ainda certa dificuldade dos professores em adotar esse recurso como rotina em sala de aula. "Ainda tem muito de 'vamos para o laboratório de informática". Poucas são as redes onde a internet faz parte do cotidiano (FOREQUE, F; BORBA, J , 2015).

Para especialistas na área de educação, o tempo é o primeiro fator das limitações do uso das tecnologias - as mudanças acontecem com maior velocidade que a assimilação dessa ferramenta na área da educação-, seguido pela carência de apoio técnico nas escolas e pela limitação de tempo dos docentes para se aprimorarem e desenvolverem outras práticas. As escolas não conseguem acompanhar com a mesma velocidade as mudanças trazidas pelas novas formas de comunicar e pelas diferentes linguagens. Esses fatores vêm demandando uma reconfiguração dos processos educativos, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de educação que tem sido a mais esquecida, quando se fala de acesso e formação na cultura digital.

É preciso reconhecer, ainda, a existência de uma estrutura³ por trás das concepções atuais do modelo educacional vigente e reconhecer que os benefícios das tecnologias digitais não estão disponíveis para a grande maioria da população do mundo.

Embora cresça o número de indivíduos com acesso às redes telemáticas, é pequeno o percentual daqueles que podem usá-las como instrumento de promoção social, econômica e

³ Para A. R. Radcliffe-Brown (1940), "a estrutura social designa a rede complexa de relações sociais que existe realmente e entre seres humanos individuais num certo meio natural". Mais geralmente, a expressão "estrutura social" é empregada como sinônimo de organização social: conjunto das modalidades de organização de um grupo social e dos tipos de relações que existem no interior e entre diversos domínios de toda a sociedade (tanto ao nível do parentesco como da organização econômica e política). Numa perspectiva analítica, o estudo da estrutura social de uma sociedade procura explicar a sua organização e o seu funcionamento, a disposição das suas várias partes (grupos e instituições), a sua coerência interna, as suas divisões e contradições, o seu movimento e as suas mudanças. Numa perspectiva comparativa, procura identificar os traços comuns e os diferentes entre várias sociedades concretas, com o fim de reagrupá-los em algumas grandes classes ou tipos. Num sentido mais restrito, falar-se-á de estrutura social para designar os elementos estruturais da organização socioeconômica em particular a estrutura sócio-profissional das sociedades, por oposição aos elementos culturais: valores, representações, que são comuns a um dado grupo social (DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, p185) .Acesso em 05 de junho de 2015 no endereço: <http://www.filoczar.com.br/Dicionarios/DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf>.

intelectual. A diferenciação entre pessoas conectadas e não conectadas acrescenta um novo afastamento fundamental às condições existentes no tocante às desigualdades e à exclusão social. O que, para Castells (2003), tem criado um quadro de uma interação complexa que aumenta o desvio entre as mais vivas promessas da era da informação e sua diferença de realidades para tantas pessoas em todo o mundo.

No Brasil, o serviço de banda larga nasce agregado ao setor de comunicações e situa-se entre os mais caros do mundo, porém com desempenho aquém dos padrões internacionais. Segundo a empresa norte-americana *Akamai*, o Brasil está em 90º lugar no ranking mundial que classifica os países pela velocidade média da internet. Enquanto a conexão mais rápida do mundo está na Coreia do Sul, onde a velocidade média é 25,3 Mbps, no Brasil, a internet está em aproximadamente 2,9 Mbps, número que fica abaixo da média mundial, de 4,5 Mbps.

A oferta do serviço no Brasil ocorre predominantemente em cidades e regiões economicamente mais relevantes, sendo acessível apenas para uma parcela da população com capacidade financeira para contratá-lo.

A Pesquisa da OCDE ⁴ (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), realizada em trinta e quatro países, revelou um índice elevado de insatisfação de professores com o uso de ferramentas tecnológicas na aprendizagem. Os dados mostram que, na rotina de escolas públicas e privadas dos anos finais do ensino fundamental, 48,8% dos professores afirmam ter "acesso à internet insuficiente". Apesar do acesso à internet e a ferramentas digitais parecerem intrínsecos à rotina moderna nas salas de aula brasileiras, essa não é uma realidade em todas as escolas e muito menos em todos os estados.

Ensinar e aprender exigem, hoje, muito mais flexibilidade, espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos, mais pesquisas. E nosso país ainda precisa de muito incentivo nessa nova realidade com políticas públicas de estado.

1.3 - A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores estudantes na era digital

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como lugar de migração de jovens com defasagem idade/série ou com histórico de fracasso escolar. A idade mínima para ingresso é de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio. No entanto, não representa garantia de permanência, e estar inserido na EJA não significa,

⁴ <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/202719-professores-reclamam-de-falta-de-tecnologia-nas-escolas-do-pais.shtml> acesso em 14/11/2014.

necessariamente, estar incluído como parte do processo da aprendizagem. Esse é um dos fatores que leva à grande evasão dos sujeitos dessa modalidade, contribuindo para o fechamento de turmas e comprometendo sua oferta, mesmo diante de uma grande demanda como é o caso no Distrito Federal.

A modalidade de EJA atendia, inicialmente, pessoas com mais idade que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola por vários motivos, ou estavam afastadas do ambiente escolar há certo tempo e desejavam retornar. Esse perfil está sendo alterado pelo processo já citado de fracasso na educação básica em todos os níveis.

A educação de jovens e adultos passa a configurar um lugar de gerações, formada por estudantes caracterizados no processo de juvenilização, que permitiu a diminuição da idade para 15 anos para matrícula dos que não concluíram o ensino fundamental, e para 18 anos para aqueles que não terminaram o ensino médio.

A cada ano, estudantes mais jovens estão frequentando turmas de EJA. Nesse processo de “Encontro de gerações”, as estéticas tecnológicas já estão inseridas na cultura dos alunos mais jovens, denominados por Pretto (2011, p. 108) de geração alt+ tab, por Don Tapscott (1999) geração - net, e por Douglas Rushkoff (1999) de *screenagers*. Sempre para enfatizar que essa juventude se relaciona de forma diferente com as tecnologias, o que provoca um conflito nesse ambiente escolar em particular.

O conflito não se dá apenas nas questões que tratam a inserção das tecnologias digitais, mas vai afetar as estratégias de ensino e aprendizagem que os docentes vão desenvolver. De um lado, um sujeito com experiência vivida de 65 anos, que ficou 10 ou 15 anos longe da escola, e, do outro, na mesma turma, o jovem com sua experiência vivida de 16 anos, que teve sua passagem pela escola sem sucesso, com várias reprovações, mas grande conhecedor de redes sociais, jogos digitais, e que está buscando concluir o ensino fundamental ou médio. Esse é apenas um exemplo e ele não é fictício, convivi com essa experiência enquanto pesquisadora, durante sete anos, principalmente no turno vespertino. No ano de 2015 atuando como professora no período noturno em turmas de EJA, percebo que cada vez mais aumenta o processo de juvenilização da EJA, principalmente no segundo segmento (ensino fundamental).

Essa juventude traz para escola a vivência das redes sociais, das postagens de vídeos em sites como YouTube e outros, e, principalmente, da utilização de aparelhos móveis, que, agora no espaço escolar ao lado de adultos e idosos, ratificam a necessidade de uma

alfabetização tecnológica como nos fala (Rivero, 2009)⁵ em suas reflexões sobre esse tema.

Para Rivero, estudiosa na luta pelo acesso e qualidade na educação de jovens e adultos, existe um novo tipo de analfabetismo denominado de “tecnológico” que deve fazer parte das discussões de inclusão na EJA.

Em um futuro não muito distante, o analfabetismo tecnológico pode se converter em um fator de maior alcance e gerador de importantes diferenças entre os países e as regiões. É muito provável que em poucos anos a taxa de alfabetização tecnológica seja para os economistas um indicador de riqueza tão válida como hoje é a taxa de alfabetização clássica (RIVERO, 2009, p. 28).

Essa fato é relevante para alertar que as tecnologias não podem ser mais um fator de exclusão. No que se refere à educação de jovens e adultos trabalhadores, a inserção das tecnologias deve ser pensada num contexto atual da queda de matrículas registradas pelo Censo Escolar do INEP. Em 2008, registraram-se mais de 4,9 milhões de matrículas na educação de jovens e adultos e, em 2011, este número caiu para 4.046.169. Uma queda de 18% em quatro anos.

Essa queda nas matrículas pode ser analisada como um resultado positivo referente à permanência dos alunos do ensino fundamental no fluxo de série e idade. Mas, por outro lado, segundo o Censo Escolar, o analfabetismo e a baixa escolaridade da população brasileira permanecem extremamente relevantes.

O analfabetismo funcional, por exemplo, entendido como a porcentagem de indivíduos na população de 15 anos ou mais que possui escolaridade inferior a quatro anos, está em 20,7% no Brasil (IBGE, 2012). Essa porcentagem representa aproximadamente 30 milhões de brasileiros, o que é apenas uma parte do enorme contingente potencial de alunos para cursarem a EJA.

O que fazer e propor para garantir não só a matrícula, mas também a permanência e aprendizagem de fato significativa regida por uma concepção de currículo e uma práxis que respeite os sujeitos de saberes e suas demandas reais?

Como garantir o acesso a todos esses recursos da informação e comunicação pela arte digital para que, efetivamente, toda a população possa ter acesso e conviver com o que denominamos de cibercultura?

⁵ O termo alfabetização está associado ao desconhecimento de algo e não à utilização de um código escrito.

Para pesquisadores como Pretto (2011), Cysneiros (2006), Castells (1999), Kenski (2013), Levy (1999), Lemos (2004), Teles (2012) e Gómez (2014), muitos são os desafios da educação na era da informação, tais como;

1. as situações de ensino e aprendizagem como foco no processo colaborativo;
2. a inserção de uma cultura didática digital pautada no fluxo tecnológico;
3. a apresentação de conteúdos e estratégias de ensino;
4. a busca de outras formas de pensar o currículo.

Nesse sentido, essa investigação traz para reflexão as potencialidades das tecnologias digitais na práxis da Transiarte como proposição para inovar em situações de ensino e aprendizagem e pela inserção de uma cultura didática digital no desenvolvimento de experiências com a arte digital. Ampliando a apropriação das tecnologias de comunicação e informação para além de aparatos tecnológicos, para além da instrumentalização.

1.4 - A práxis da Transiarte

A Transiarte é utilizada para facilitar o processo de aprendizagem em grupos de Educação de Jovens e Adultos. Sua práxis caracteriza-se pela abordagem coletiva, lúdica, inter e transdisciplinar, na promoção da aprendizagem curricular, sempre contextualizada na realidade do educando.

A Transiarte se efetiva em forma de oficina dentro das unidades escolares que atendem a educação de jovens e adultos, em etapas conforme a página 126.

Na Transiarte, conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e saber expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Pensar e aprender a raciocinar, a organizar o discurso, submetendo-o a critérios. O desenvolvimento da habilidade de raciocínio e da criatividade nesse sentido é fundamental para a compreensão do mundo. Além do raciocínio, a emoção facilita ou complica o processo de conhecer.

A arte de transição ou Transiarte apresenta-se na perspectiva da utilização das tecnologias de informação e comunicação como linguagens de integração e superação das dualidades teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, razão e emoção. Assume-se o desafio de explorar diferentes experiências utilizando os meios do nosso tempo.

Os meios do nosso tempo, neste início do terceiro milênio, estão nas tecnologias digitais, nas memórias eletrônicas, nas hibridizações dos ecossistemas com os tecnossistemas e nas absorções inextricáveis das pesquisas científicas pela criação artística, tudo isso abrindo ao artista horizontes inéditos para a exploração de novos territórios da sensorialidade e sensibilidade (SANTAELLA, 2008, p. 39).

Desse modo, no processo da Transiarte, a experiência estética da arte digital encontra-se como mediadora de um impasse conflituoso entre duas visões: a educação tecnicista voltada para a prática, e a propedêutica, que propõe conteúdos e teorias de currículo para a educação básica, baseada no distanciamento entre a realidade e a escola.

O processo da Transiarte compreende que existem outras possibilidades de construção curricular que tratem dos problemas do cotidiano do currículo na sala de aula.

Essas possibilidades passam pela apropriação de elementos da linguagem visual que possam tornar o conhecimento escolar significativo para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, numa abordagem de organização curricular das ciências, de forma integrada. Ela é ora interdisciplinar, ora transdisciplinar, a partir de um planejamento construído coletivamente entre todos os sujeitos da pesquisa.

Na entrevista com o coordenador pedagógico e professores do Centro de Ensino Médio onde foi realizada a intervenção e desenvolvida a oficina, percebe-se que existe uma “urgência em aproximar a educação da vida dos alunos”, sem a fragmentação dos conteúdos disciplinares.

Temos um currículo equivocado, um sistema de exclusão focado em conteúdos que não têm nada a ver com os alunos. Para o aluno se incluir educacionalmente, ele tem que ter interesse e, para ter interesse, ele tem que ver o que se aplica à realidade dele (ENTREVISTA, COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2013).

[...] o conteúdo da EJA é diferente [...]do dos alunos do ensino médio do regular. Eles têm muita dificuldade, principalmente com as disciplinas de exatas, matemática e física. [...] Não utilizamos o laboratório da escola, pois não temos uma pessoa para cuidar do laboratório. Trazer a realidade para abordar os conteúdos dos estudantes ainda é uma dificuldade na EJA devido a diversidade dos estudantes (PROFESSOR AUGUSTO, 2014).

O planejamento coletivo e a avaliação são processos fundamentais para se promover a integração dos conteúdos e a sua contextualização com a realidade vivida pelos educandos. Contudo, o professor deve aderir à participação no projeto, pois isso vai alterar o modo de condução do seu conteúdo. Nesse processo, o professor se torna um colaborador e um agente transformador da sua práxis.

Ao encontro dessa perspectiva, Santomé (1998), sem romper com a perspectiva de um currículo com disciplinas, mas também não fechado à utilização de um outro tipo diferente, postula que um currículo integrado.

Deve servir para atender às necessidades de alunos/as de compreender a sociedade na qual vivemos, favorecendo o desenvolvimento de diversas aptidões tanto técnicas como sociais; devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagens dos/as alunos/as, deve aumentar a participação nas discussões, decisões e deliberações (pp.187-188).

Nesse cenário das experiências estéticas de arte digital na práxis da Transiarte, aqui identificada como uma estratégia pedagógica de ensino, buscam-se identificar as possibilidades da Transiarte como uma estratégia não fragmentada de ensino e aprendizagem, pela via das construções estéticas dos jovens e adultos, compreendendo, assim, como Santaella (2009, p. 499), que “a tecnologia é um ingrediente da cultura contemporânea sem o qual ciência, arte, trabalho, educação, enfim, toda a gama da interação social tornar-se-ia impensável”.

Pensar a inserção da cultura digital na Educação de Jovens e Adultos é promover a inclusão digital, é possibilitar o acesso a outras linguagens no ciberespaço.

1.5 - Desafios da Transiarte na rede pública de ensino do DF.

Há sete anos, atuo no grupo de pesquisa Transiarte-educação de jovens e adultos e educação profissional (conhecido também como PROEJA-Transiarte), em uma escola de nível médio que atende a cerca de 3.000 mil alunos por ano e que possui um laboratório com 10 computadores. Durante todo esse período, não presenciei a utilização do laboratório em atividades ligadas a qualquer disciplina, exceto quando utilizado pelos pesquisadores nas oficinas transiarte, quando o laboratório ficava em pleno uso.

Entretanto, em constante diálogo com educandos da pesquisa, observou-se uma grande frustração ao ver o laboratório de informática fechado, fato que os levou a procurar os responsáveis pelo espaço, o gestor da escola e, depois, a reivindicar seus direitos junto à Coordenação de Regional de Ensino de Ceilândia. (ver capítulo V), no ano de 2014.

Zim (2010, p. 49) ainda reforça que pela Oficina Transiarte “estaria ali uma das poucas oportunidades de se aprender a tal da informática”. Apesar de ressaltar que o laboratório de informática da escola tem pouca utilização pelos estudantes e pelos professores da EJA, Zim (2010) afirma que pela Oficina Transiarte, abre-se uma das poucas oportunidades para o acesso à “tal informática” (LEMES, 2012, p. 87).

É esse o contexto: falta de estrutura física, tecnológica, vontade pedagógica e de políticas públicas que abordem a inserção das tecnologias na escola para além do uso dos equipamentos tecnológicos. Não, apenas, reduzindo esses equipamentos a mais uma forma de transmissão de conteúdo e de informação. A arte de transição buscou, por sua vez, desenvolver oficinas e promover a inserção da arte digital com suas potencialidades no despertar de outras formas de aprender e ensinar no século XXI.

(...) a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la (FREIRE & PAPERT, 1995).

Acredita-se em uma escola para jovens e adultos que disponibilize espaços de processos colaborativos de produção de conhecimentos coletivos, onde os trabalhadores jovens e adultos possam ser vistos como sujeitos de uma formação cidadã crítica, criativa, reflexiva, emancipada e qualificada para o mundo do trabalho.

Falar de qualificação para o mundo do trabalho é incluir os jovens e adultos na cultura digital como autores e co-autores de informação, possibilitar a inclusão digital para além do uso de redes sociais. É possibilitar a potencialização do uso das diferentes mídias digitais pelo despertar de competências e habilidades do sensível, do poético, do criativo, do colaborativo e do inventivo, como produtores de diferentes estéticas na cibercultura, com liberdade para se expressarem, escolherem e produzirem informação.

Nesse contexto, defende-se a formação e as condições sociais para inserção dos jovens e adultos no mundo contemporâneo. Corroborar-se com Nelson Preto (2000) que o domínio dessas tecnologias passa a ter um papel importante contra a cultura da recepção. Entretanto, como se organizar para inserir os nossos jovens e adultos de forma plena na cibercultura?

Obviamente esse nível de organização viabiliza-se, por um lado, pela existência dessas pessoas conectadas, mas de outro, pela existência de condições de formação que lhes possibilite, em tendo acesso aos meios, fazer uso dos mesmos de forma plena. E aí, ao usar a tecnologia, passam a modificar o seu próprio significado. Isso indica, claramente, que a formação e as condições sociais passam a ser as condições básicas para inserção plena no mundo contemporâneo. Indivíduos e grupos articulados em várias partes do mundo, usando intensamente as TIC, passam a ter importante papel na quebra da presença homogeneizante da mídia tradicional, centrada ainda na forte concentração de propriedade dos meios e naquilo que denomina-se de sistema *broadcasting* de comunicação. Ou seja, um sistema que espalha a informação, emitida em poucos centros e por poucos produtores, para uma multidão de receptores (PRETTO, 2000).

Pensar em estratégias, metodologias, recursos para atender a educação de jovens e adultos não é uma reflexão inovadora. Paulo Freire criou uma metodologia diferenciada para a educação de adultos, onde buscou a aproximação dos saberes vividos com o ensino dos conteúdos. Seu trabalho mostra que os sujeitos jovens e adultos na sua diversidade merecem metodologias que atendam a suas expectativas, dialoguem com as suas experiências de vida e possam realmente inseri-los na sociedade de forma ativa.

Há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 2002, p. 15).

Freire é um exemplo de que a educação pode proporcionar mudanças na sociedade, mas, para que isso aconteça, o sujeito tem que fazer parte do processo educacional. Como ensinar um catador de lixo a separar o lixo? Ele sabe, na prática, como separar o lixo, mas como utilizar esse conhecimento para falar sobre vírus, bactérias em uma aula de biologia, ou então de reciclagem na disciplina de artes e propor a produção de um objeto artístico a partir de resíduos sólidos?

A arte de transição se propõe a, partindo de uma situação-problema-desafio das experiências dos sujeitos, desenvolver uma estratégia de mediação entre educando e educador, sempre de forma colaborativa, para resolver ou encaminhar o problema. A relação do educador nesse processo é de mediador entre o aluno e o conteúdo a ser abordado, de forma que o conteúdo não seja o ponto de partida da aula, mas algo que vai de encontro às expectativas dos educandos.

A docência é vista num processo de diálogo com a discência (ato de aprendizagem). Segundo Freire, “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” (FREIRE, 2002, p.12). O ato de aprender e o de ensinar só existem juntos, e é por isso que pensar a escolarização de sujeitos “excluídos” socialmente requer uma metodologia específica considerando o conhecimento de mundo já construído ao longo da vida, considerando também a experiência de vida de quem passou muitas vezes pela escola.

Aprende-se melhor, quando se vivencia, quando se experimenta, quando se sente descobrindo novos significados, antes despercebidos. Aprende-se mais, quando se estabelecem pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática: quando uma completa a outra.

Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo. Aprendemos pelo interesse, pela necessidade. Aprendemos quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, que nos traz vantagens perceptíveis. Aprendemos pela criação de hábitos, pela automatização de processos, pela repetição. Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara, desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem e sentimos prazer no que estudamos. Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo constante, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem (MORAN, 2013, p. 29-29).

Aprende-se quando se equilibra e interage com o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social.

Desde março de 2008, os pesquisadores da oficina transiarte buscam oportunizar outras formas de aprendizagem, pelo o acesso ao laboratório de informática, o uso de celulares e outros, e assim ampliar, ao longo das oficinas, as competências e as habilidades artísticas e técnicas no uso dos equipamentos disponíveis. E, de certa forma, também promover um engajamento político que reforçasse o poder do coletivo social no ambiente escolar. Fato que foi muito evidenciado na oficina transiarte no primeiro semestre de 2014, nas produções “Cadê a geografia?” e “Parada de ônibus”, animações que podem ser acessadas no site do projeto e fazem parte dos dados que serão explorados no capítulo V desta tese.

O sentido da aprendizagem na transiarte é colaborativo e mostra-se como aspecto importante num processo de ensinar e aprender que contemple as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

Os professores partícipes do Transiarte enfatizaram que nessa relação com os espaços pedagógicos, de formação continuada do professor e do aluno, emergem no discurso de ambos, outros sentidos para a escolarização. No entanto, alertam também para o fato já demonstrado de que o tradicional modelo de educação está desarticulado pela inexistência de um diálogo que contemple as expectativas dos atores envolvidos. Afirmaram também que o projeto Transiarte se constituiu como uma iniciativa contra-hegemônica (COUTO, 2011, p. 127).

Nesse sentido, a abordagem para pensar uma estratégia didática diferenciada como vem sendo construída pela pesquisa-ação transiarte, configura-se como uma atitude de disseminar uma pedagogia libertária contra- hegemônica, que busca, de forma intencional,

colocar a educação no âmbito de uma luta para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova forma de viver em sociedade.

Na Transarte, corrobora-se os quatro pilares da aprendizagem colaborativa com a mesma compreensão dada ao “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI”, coordenada por Jacques Delors (1998), que apontou a necessidade de uma educação continuada. A aprendizagem, ao longo da vida, assentada em quatro pilares:

Aprender a conhecer - uma aprendizagem que visa não um repertório de saberes, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Compreender o mundo que o rodeia para viver dignamente e desenvolver suas capacidades. Com essa visão, enfatiza-se ter prazer em descobrir, em investigar, em ter curiosidade, em construir o conhecimento. Para Gadotti *et al.* (2000, p. 251), aprender a conhecer implica ter prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento.

O segundo pilar, o “aprender a fazer” - aprendizagem associada ao aprender a conhecer. Aliando aprender a conhecer a aprender a fazer, o professor precisa superar a dicotomia teórica e prática, que devem caminhar juntas. Pois todos os seres vivos interagem e são interdependentes uns dos outros. É preciso buscar a superação das verdades absolutas e inquestionáveis, do positivismo, da racionalidade e do pensamento convergente. “A natureza não são blocos isolados, mas uma complexa teia de relações entre as várias partes de um todo unificado” (CAPRA, 1995, p. 41). Visão na qual o mundo é um complicado tecido de eventos que se interconectam e que se combinam, determinando o todo.

A escola precisa ensinar os estudantes a refletirem sobre a realidade para que possam administrar conflitos, pensamentos divergentes, para que possam, também, respeitar a opinião dos outros; e, assim, “aprenderem a viver juntos”. Esse é o terceiro pilar.

O quarto pilar, “aprender a ser”, segundo Delors, consiste em que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento completo da pessoa; espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Visão que tenta superar a desumanização do mundo, dando ao homem liberdade de pensamento e responsabilidade sobre seus atos.

Nesse contexto, a arte de transição, ao entrar na escola com uma proposta a ser desenvolvida de forma colaborativa, entra como uma provocação de repensar o espaço escolar representado pela arte como uma área de conhecimento que pode contribuir para potencializar a aprendizagem e interconectar professores e estudantes.

O artista percebe as mudanças nas relações de poder e relações de produção que têm provocado transformações substanciais nas relações de experiência de vida dos cidadãos na era digital. Essas mudanças estão transformando os cenários de socialização na família, na escola, na rua. Não sendo possível negar que a capacidade para usar essa tecnologia da informação a cada dia torna-se mais decisiva no mundo globalizado. Assim, a escola insere-se como espaço para formar novos cidadãos capazes de viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos.

A oficina de arte de transição desenvolve uma práxis pensada a partir da arte digital e da construção coletiva para fomentar potencialidades e inserção da informação digital na educação de jovens e adultos. Esse trabalho busca realizar um estudo aprofundado do processo da arte de transição para identificar e socializar as estratégias pedagógicas que são utilizadas com maior frequência e que influenciam o processo de criação e produção estética.

Objetiva-se, assim, uma melhor compreensão da manifestação artística e da produção estética, associada à criatividade colaborativa de grupo, à aprendizagem transdisciplinar, numa perspectiva ideológica e social do processo transformador da sociedade no espaço escolar.

1.6 - Pergunta da pesquisa

Como a arte de transição promove o desenvolvimento artístico digital dos participantes, associando-o à criatividade colaborativa de grupo e à aprendizagem transdisciplinar na educação de jovens e adultos?

1.6.1 - Objetivo geral

Sistematizar e socializar como a práxis da arte de transição pode transformar o fazer pedagógico da cultura didática tradicional, pensada a partir da arte digital e do processo colaborativo na educação de jovens e adultos.

1.6.2 - Objetivos Específicos

Sistematizar as estratégias pedagógicas coletivas produzidas no processo da arte de transição com educandos da EJA.

Socializar as estratégias pedagógicas produzidas da arte de transição na educação de jovens e adultos.

1.7 - Caminhos, escolhas e estratégias

Considera-se que este trabalho realiza uma pesquisa em arte. Corroborando com Zamboni (2001, p. 6), “pesquisa em arte é qualquer pesquisa que se desenvolva no campo das artes”, estando dentro desse campo, a criação, a recepção, a crítica, o ensino, etc, em uma pesquisa que envolva várias áreas de conhecimento (artes, informática, educação) de forma híbrida, sem preocupação de entender qual o lugar da cada área, mas sim nas contribuições que fluem entre todas. Houve a necessidade de se estar aberto a diferentes pensamentos, métodos e técnicas de pesquisa, sendo a pesquisa-ação o lugar escolhido e que tem na ação sua práxis, assim como a arte, que vem acompanhando a evolução técnica e tecnológica.

“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma 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” (THIOLENT, 1985, p. 14).

“A pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, que, nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (THIOLENT, 1985, p.7).

A pesquisa-ação vem orientando o percurso investigativo, realizado a partir das várias estratégias metodológicas em (BARBIER, 2007), (THIOLENT, 1985), (FREIRE, 2002) e (ZAMBONI, 2001) para pensar, neste trabalho, a articulação das linguagens artísticas na produção dos saberes coletivos, a inserção da cultura tecnológica na EJA e a escola como espaço de mudanças e de transformações.

A escolha da pesquisa-ação remete-se à compreensão da atuação como educadora no desenvolvimento de habilidade e competência no campo da arte, a partir da reflexão de obras artísticas e produções dos alunos que, ao longo de sete anos (2000 -2007), fizeram parte de práticas diárias em diferentes escolas onde atuei. Essas práticas tiveram resultados positivos

de participação dos estudantes e de não “evasão”, culminando sempre com exposição das produções dos alunos a cada semestre. A relação que parecia não existir entre professor, pesquisa e sala de aula passa a se constituir a partir da leitura do livro de Silvio Zamboni, “Pesquisa em arte (2001)”, quando descrevo, em forma de resumo para a Sociedade Brasileira de Progresso a Ciência, SBPC, as experiências em sala de aula com alunos da EJA. As atividades desenvolvidas na disciplina de arte na educação básica tornam-se, então, um processo investigativo, à medida que a consciência do que se busca torna-se também mais clara, com metas e objetivos no campo da arte educação.

O mestrado serviu de aprofundamento das vivências no grupo de pesquisa PROEJA Transiarte e das leituras de Barbier (2007). A relação entre a práxis desenvolvida com alunos e a reflexão aproximam ainda mais a ação e a reflexão de todos os processos desenvolvidos e dos instrumentos utilizados (diário de bordo, entrevistas coletivas, entre outros).

A pesquisa-ação, predominantemente existencial em Barbier, funda-se na ação de sujeito coletivo de escuta sensível comprometido com a transformação humana. O pesquisador assume os riscos de um sujeito ativo e implicado na pesquisa, propondo uma intervenção no recorte da realidade trabalhada.

As pesquisas tradicionais, mesmo nas Ciências Humanas, mais explicam do que transformam. Além disso, na pesquisa tradicional, não há o conceito de implicação dos sujeitos, de interferência do sujeito na pesquisa. O que há é o conceito de que o sujeito deve distanciar-se para melhor julgar, com neutralidade, os dados analisados (REIS, 2008, apud CASTIONI; SÁ, 2012, p. 38).

A implicação do pesquisador, muitas vezes questionada pelas pesquisas tradicionais conforme citação de Reis, faz emergir a importância desse entendimento na pesquisa-ação; não há uma relação de distanciamento para melhor julgar com “neutralidade”, já que o pesquisador interfere a partir da sua inserção nas atividades realizadas. Em muitas situações, o sujeito coletivo toma o lugar do sujeito individual na resolução dos problemas postos, em busca de soluções coletivas, o que, no caso da Transiarte, também se dá pelas produções estéticas tecnológicas.

Nesse diálogo da não neutralidade, Fourez (1995, p. 44) traz algumas considerações do livro *“A construção das ciências: Introdução à filosofia e à ética das ciências”* considerando que a observação não é um processo neutro, “ não sendo possível observar sem utilizar a linguagem, seja ela verbal, seja mental”, sendo a língua uma maneira cultural de estruturar uma visão, uma compreensão de mundo. A noção de observar, selecionar,

estruturar e abandonar o que não se utiliza passa a ser uma ficção. Para Fourez (1995, p. 45), “Esse olhar neutro do indivíduo sobre o mundo é uma ficção: antes do indivíduo, há sempre a língua que ele utiliza, e o que o habita como uma cultura”.

A pesquisa-ação não nega a experiência do sujeito e do pesquisador que se coloca frente a uma organização, a um planejante, a uma descrição dos fatos, a um diário de reflexão, a avaliações coletivas, como em qualquer investigação de diferentes métodos. Principalmente nas contribuições de Angelim *et al*, (2012, p. 94-110), em que a produção do conhecimento “é transformação do real concreto ocorrido/ocorrente”, no sentido colocado por Marx e Engels na tese XI da Ideologia Alemã: “os filósofos até agora interpretaram o mundo, trata-se, porém, de transformá-lo”.

Então a pesquisa-ação coloca-se como uma práxis, como uma unidade dialética entre teoria e prática; entendida como contradição e conflito de classes, entre capital e trabalho, na tensão permanente em que se encontra o ser humano que a todo momento está se constituindo e sendo constituído individual e coletivamente.

Para Reis (2012), na medida em que o ser humano busca a supremacia do trabalho (não na ótica reducionista do emprego, mas como produção social da vida), ele passa a poder ser coletivo cooperativo-colaborativo com os outros, e, na medida em que busca a do capital, passa a poder ser individualista-competitivo.

No processo da Transarte, a pesquisa-ação centra-se, ainda, na mobilização e na organização das pessoas participantes, educandos e educadores das escolas públicas; professores e estudantes da Universidade de Brasília; gestores públicos e movimentos sociais, que desenvolvem a identificação de problemas do seu cotidiano, denominados problemas geradores (FREIRE, 2005) ou situações problemas desafio (REIS, 2011, p. 56). O objetivo é encaminhar a resolução dos problemas, sabendo-se que cada um deles pode ser resolvido de maneira diferente. Nesta pesquisa, alguns desses problemas vão se mostrar no formato de animação, fotografia, vídeo documentário e outros.

CAPÍTULO II – Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

2.1 - Marco Legal da Educação de Jovens e Adultos

A Constituição Federal garante o direito à educação para todos os brasileiros, na Lei 9.394/96 ou Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA é contemplada nos artigos 37 e 38, sendo que, no caput do Art. 37, aponta que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio [...]” e, em seu parágrafo primeiro, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Nesse sentido, o direito, à gratuidade e a garantia de acesso, permanência e continuidade para todos aqueles que assim desejarem estão previstos na legislação e, ainda assim, o parágrafo segundo do Art. 37 assegura a responsabilidade do Estado: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Segundo o Distrito Federal (2014, p. 19), pode-se identificar que na LDB se faz referência, em seu Art. 37, à necessária articulação da EJA com a Educação Profissional, destacando a importância de uma formação integrada à profissionalização, contemplando os anseios desses sujeitos. Nesse sentido, a secretaria de educação do Distrito Federal dá um passo importante, com as diretrizes operacionais de educação abrangendo a oferta da EJA integrada à educação profissional em 2014.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a resolução nº 1/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e a Resolução nº 3/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos quanto à duração dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos para certificação e a Educação a Distância como mais uma forma de oferta da modalidade.

O Parecer 11/2000 do CNE dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, enfatiza o direito à educação, definindo-a como modalidade da educação básica, estabelecendo suas funções e princípios na perspectiva sócio-histórico-cultural.

Os sujeitos da EJA são reconhecidos como sujeitos de conhecimentos e experiências (empíricas) do saber feito, com trajetórias constituídas no exercício de suas práticas/relações

sociais, com experiências acumuladas que os tornam partícipes de seu próprio aprendizado. Esses saberes já constituídos tornam-se currículos importantes na medida em que falam de seus lugares e atravessam todos os processos construtivos das aprendizagens significativas (REIS, 2011).

Nessa concepção, destaca-se o Documento-Base Nacional Preparatório para a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA VI, ao afirmar que o Currículo “não pode ser previamente definido sem passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, bem como pela prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do currículo do ensino fundamental e do ensino médio...” (BRASIL, 2009).

Outra reflexão importante refere-se ao documento final da CONFINTEA VI, pactuado entre as delegações e as representações diplomáticas presentes. O documento, ou Carta de Belém, como é popularmente conhecido, remete ao fortalecimento do entendimento da Educação como um processo contínuo de aprendizagem, entendendo aprendizagem como um direito ao longo da vida (UNESCO, 2009), o que significam fundamentais avanços individuais e coletivos, seja em âmbito local, nacional ou mundial (UNESCO, 2009).

Diante desse contexto, o currículo em movimento da EJA apresenta-se como possibilidade e compreensão das capacidades de aprendizagem dos sujeitos nela envolvidos, independentemente do momento da vida em que estejam: iniciando sua vida escolar ou retornando a ela.

No ano de 2010, é aprovada a resolução CNE/CEB nº 2/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais.

A EJA atende a uma diversidade de público, e, com relação à profissionalização, destacam-se a Resolução CEB/CNE nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Decreto nº 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em âmbito local, o Conselho de Educação do Distrito Federal, em sua Resolução nº 1/2012, estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal e, na Seção IV, da Educação de Jovens e Adultos, possibilita a organização por períodos, segmentos, semestres, fases; a matrícula por componente curricular ou por outra forma de organização; a adoção de

currículos flexíveis e diversificados; formas de avaliação e de frequência adequados à realidade dos jovens e adultos e garantia de matrícula em qualquer época do ano.

2.2 - Caminhos da EJA no Distrito Federal

A história da educação de jovens e adultos vem sendo marcada por políticas assistencialistas, populistas e compensatórias. Houve avanços nessa modalidade de ensino, contudo o avanço é lento, principalmente se comparado às mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Cabe ressaltar, que esses avanços têm se dado pela forte presença de movimentos sociais, criando espaços de lutas e de mobilização de diferentes atores do processo em todos os estados brasileiros, que vêm reivindicando políticas públicas que assegurem o direito à educação para jovens e adultos, contemplando o acesso, a permanência e a formação profissional.

Podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos teve início no período do Brasil colônia, com a ação catequista dos Jesuítas entre os índios. Há também registros da época do Brasil Império que citam a instrução popular, destinada aos adultos e ofertada no noturno. Um marco legal da negação civil e social da pessoa analfabeta veio em 1882, com a Lei Saraiva, que proibia o voto dos brasileiros não alfabetizados. Nesse período, era forte a compreensão do poder e status social da escolarização. Em 1890, no primeiro Censo da República, o Brasil registrou o índice de 82,6% de analfabetos e foi classificado como campeão mundial do analfabetismo (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 14).

No entanto, mesmo com alto índice de analfabetismo, somente anos mais tarde, em 1920, o tema de analfabetismo vai ser pautado no contexto do desenvolvimento nacional, e a ação de alfabetizar passa a ter importância política, sendo condição obrigatória para que o cidadão exercesse o seu direito de votar, pois analfabeto não votava. Nesse contexto, surgiu o termo “erradicar o analfabetismo” e a educação passou a ser compreendida como dever do estado.

O analfabetismo passa a ser visto como um problema social do estado, o analfabeto como um coitado digno de compaixão e responsável pelo seu fracasso individual, político e social. Isso vai refletir na modalidade de educação destinada aos sujeitos jovens e adultos, que, mesmo no século XXI, ainda carregam o sentimento de uma condição inferior àqueles inseridos em outras modalidades de educação e assumem sua condição de estudante na EJA apenas como um fracasso individual. Esses sujeitos não fazem nenhuma relação com os processos educacionais e políticas públicas de estado que deveriam atendê-los com qualidade,

proporcionando a toda a população pelo menos 12 anos de escolarização, evitando que, mais tarde, sejam novamente excluídos, tanto social como culturalmente.

No âmbito do Distrito Federal, as conquistas na educação de jovens e adultos também são resultado do esforço de mobilização e de luta ligadas aos movimentos sociais.

Segundo os dados do Distrito Federal (2014, p. 15), no período de 1920 a 1960 houve uma queda do analfabetismo no país. No ano de 1960, Brasília passa pelo primeiro censo, que apontou uma população estimada em mais de 140 mil habitantes, dos quais 93% imigrantes de outros Estados, o índice de analfabetismo chegando a 33,3% na população acima de cinco anos. A população do DF concentrava-se na área urbana e a principal ocupação estava no setor público e na construção civil, representando assim a mão de obra não alfabetizada.

Para Ferraro e Kreidlow (2004), no censo de 2000, a população não alfabetizada do DF representava um percentual de 8,8%, considerando os habitantes com dez anos ou mais de idade, e de 5,2% para os com cinco anos ou mais. No censo de 2010, o Distrito Federal contou com uma população que ultrapassa dois milhões e quinhentos mil habitantes, dos quais cerca de 54% nasceram no DF, e um índice de 3,5% de pessoas não alfabetizadas.

Segundo Angelim (1997, p.1), a imigração no DF é fator a ser considerado, pois a busca por melhores condições de vida atraiu brasileiros e brasileiras de todas as regiões do país, principalmente da região nordeste, o que reforça o índice de analfabetismo apresentado em 1960. Brasília é, então, erguida como capital do país, “pelas mãos de milhares de trabalhadores brasileiros não alfabetizados” (ANGELIM, 1997, p. 1). Essas considerações feitas por Angelim mostram que a busca por melhores condições de vida ainda é um dos grandes motivos de atração de imigrantes para o DF.

No ano de 1962, merece destaque ao primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, onde atendia às disposições da Constituição Federal de 1946 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. No entanto, esse documento elaborado por um grupo de educadores, que tendo à frente Anísio Teixeira, somente teve atenção nos anos de 1962 e 1963 tendo em vista a Revolução de 1964 que estabeleceu novas metas para a educação brasileira.

Desde 1963, a Universidade de Brasília, esteve presente na alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal, tendo a presença de Paulo Freire, que chegou a conduzir atividades de formação e supervisão dos Círculos de Cultura, com a participação de estudantes e moradores da Cidade Livre (Núcleo Bandeirante e Candangolândia), do Gama e de Sobradinho, contribuindo diretamente para a institucionalização do Plano Nacional de

Alfabetização, em fevereiro de 1964, sob sua coordenação. Contudo, o golpe militar de março de 1964 extinguiu a iniciativa institucional do governo João Goulart, proibindo a prática do "método" de alfabetização de adultos, ao perseguir e prender brasileiros como o próprio Paulo Freire, que se exilou, retornando ao Brasil por força do movimento pela anistia política, em junho de 1979.

Em 1992, na Universidade de Brasília, Paulo Freire recebeu o prêmio Andrés Bello, da Organização dos Estados Americanos (OEA), com a participação da comunidade acadêmica e de movimentos populares.

Somente em 1990, depois de decretado o fim da “Fundação Educar”, a Alfabetização de Jovens e Adultos passa a ser assumida pelo Estado, pela fundação educacional do Distrito Federal, que hoje é representada pela Secretaria de Estado de Educação.

A luta popular pela alfabetização ganha reforço em 1989, com a constituição do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal – GTPA/DF que, em 1990, realizou o I Encontro Pró-Alfabetização do DF, sendo a conferência de abertura proferida por Paulo Freire, no Auditório da Faculdade de Tecnologia da UnB.

O GTPA/DF nasceu com “o objetivo de instituir-se como espaço político organizado, em rede, da sociedade civil, de exercício de parcerias com autonomia, democrático e aberto a pessoas, movimentos, grupos, associações representativas, sindicatos, empresas, entidades interessadas na erradicação do analfabetismo no Distrito Federal e Entorno.” O GTPA/DF junta-se ao movimento dos Fóruns de EJA do Brasil e passa a ser denominado GTPA - Fórum EJA/DF, sendo um importante marco na luta e na defesa do direito ao acesso, à permanência e à continuidade dos sujeitos jovens e adultos não alfabetizados e em processo de escolarização do DF.

Segundo o Distrito Federal (2014, p.16), a participação popular nas instâncias de gestão democrática da escola pública marca a trajetória da EJA na rede pública do DF narrada pelo GTPA.

Na transição democrática, marcada pela luta da autonomia política do Distrito Federal, em 1985, a direção eleita do Complexo Escolar “A” e da Escola Normal de Ceilândia reuniu a comunidade, inclusive escolar, que propôs a Alfabetização de Jovens e Adultos, definindo para tal o chamado “método” Paulo Freire, entre outras reivindicações. Com a orientação pedagógica de mestrandos da Universidade de Brasília - UnB/Faculdade de Educação - FE e envolvimento de normalistas como estagiários, foi possível responder à comunidade, iniciando a alfabetização de jovens e adultos, com apoio da Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF/Núcleo de Tecnologia Educacional - NUTEL e Fundação Pró-Memória do Ministério da Cultura na produção do VT - Educar é descobrir (direção COUTINHO, L. M.). Os resultados obtidos permitiram influenciar no processo coletivo de formulação da nova Proposta Curricular da FEDF, aprovada pelo Conselho de Educação do DF,

identificando como experiência piloto em Ceilândia e indicação de expansão para a periferia urbana no Paranoá e para a área rural em Vargem Bonita⁶.

A relação entre a alfabetização e o movimento popular se repete também no Paranoá, em 1987, com a presença da Universidade de Brasília - UnB/Decanato de Extensão (DEX), atendendo à demanda do movimento popular do Paranoá, implantando o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP (fundado em 1987), apoiando também, em Ceilândia, a alfabetização de jovens e adultos, em parceria com a Fundação Rondon.

No ano de 1988, nasce o Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho (CEPACS), o Centro Popular de Educação e Cultura do Gama (CPEC) e, em 1989, o Centro de Educação Paulo Freire (CEPAFRE), em Ceilândia.

A união entre a sociedade civil organizada e os movimentos sociais na luta pela educação para os sujeitos da modalidade de jovens e adultos no DF têm conquistas importantes, com destaque para a Lei Orgânica do DF, culminando com o Art. 225:

O poder público proverá atendimento a jovens e adultos, principalmente trabalhadores, em ensino noturno de nível fundamental e médio, mediante oferta de cursos regulares e supletivos, de modo a compatibilizar educação e trabalho. Parágrafo único. Cabe ao Poder Público implantar programa permanente de alfabetização de adultos articulado com os demais programas dirigidos a este segmento, observada a obrigatoriedade de ação das unidades escolares em sua área de influência, em cooperação com os movimentos sociais organizados (DISTRITO FEDERAL, 1993).

No ano de 2005, dois eventos merecem destaque. O primeiro foi o 5º Encontro Nacional do MOVA BRASIL – “Tecendo a Educação Popular Libertadora: Política Pública e Diversidade”, sediado no DF em 2005, realizando a primeira Marcha Pró - alfabetização de Jovens e Adultos do MOVA BRASIL na Esplanada dos Ministérios. Nesse ato, foi entregue uma Carta Compromisso aos Presidentes das Comissões de Educação do Senado e da Câmara de Deputados Federais, dirigida aos próprios, ao Presidente da República e ao Ministro da Educação.

O outro destaque foi a realização do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) – “Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas

⁶ Relatório-síntese do XVII Encontro de Educação de Jovens e Adultos do DF, em 05 de julho de 2008, no auditório do SINDSEP, Setor Bancário Sul, Edifício Seguradoras 16º andar, elaborado pelo GTPA - Fórum EJA/DF, 09/agosto/2008, conforme Orientações da Comissão Organizadora do X ENEJA – Fórum EJA/RJ. Acesso em 05 de julho de 2015 no endereço : forumeja.org.br/df/files/xenejadf.doc.

políticas públicas”. Nessa ocasião, o movimento dos Fóruns de EJA do Brasil lançou o Portal dos Fóruns de EJA, hoje referência mundial em espaço virtual para mobilização e informações sobre a EJA.

O trabalho desenvolvido no âmbito da EJA teve duas premiações concedidas pelo Ministério da Educação às experiências bem-sucedidas na alfabetização de pessoas jovens e adultas no DF: o Prêmio Medalha Paulo Freire, conferido ao CEPARE, em 2005, e ao CEDEP, em 2006.

Na atualidade destacam-se dois documentos importantes em vigência, o PNE e PDE.

Aprovado no ano de 2013, o projeto de lei que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE), vai vigorar nos próximos dez anos. O documento estabelece vinte metas a serem alcançadas pelo país até 2020.

O PNE é constituído por metas e detalha as estratégias necessárias para alcançar os objetivos delimitados no período de 2011-2020. As metas a seguir vão nortear as políticas públicas de educação para os próximos anos, com destaque para três delas:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, de modo a alcançar o mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O Plano Distrital de Educação (PDE) foi aprovado pelo plenário da Câmara Legislativa do Distrito Federal no dia 16 de junho de 2015. Aguardando assinatura do governador. As metas atendem a demanda por alfabetização e vão de encontro à luta e à mobilização da EJA. Esses esforços refletem-se, ainda, nas políticas pedagógicas dos anos de 2011 a 2014. Assim, essa modalidade teve avanços significativos como as “Diretrizes

Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: 2014-2017”, fruto de um processo de discussão iniciado no ano de 2011, que perpassou 2012, 2013 e 2014. Tudo a partir de um processo de construção coletiva com estudantes, professores, orientadores educacionais, coordenadores, gestores, técnicos, universidade e representantes dos movimentos sociais, a exemplo do GTPA-FÓRUM EJA/DF. Além do currículo e movimento da educação básica, caderno sete (7), que trata da educação de jovens e adultos.

Na caminhada da educação de jovens e adultos, a participação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília teve muito envolvimento nos processos de luta em busca de Alfabetização para os sujeitos jovens e adultos trabalhadores, marcando, assim, vários momentos da história no DF. Essa influência faz com que, no ano de 2007, os pesquisadores do grupo de pesquisa denominado “Transiarte na educação profissional e educação de jovens e adultos” tenham escolhido como lócus da pesquisa a cidade de Ceilândia.



Figura 2 - Vídeo Cidade viva

2.3 - Histórico do Transiarte na educação

Para uma melhor compreensão do processo do grupo de pesquisa PROEJA Transiarte, é necessário conhecer a sua formação, os pesquisadores que o compõem, as possibilidades, os limites e os desafios do PROEJA em relação a integração curricular, práticas e estratégias pedagógicas na educação de jovens e adultos; assim como a importância da aproximação dessas duas modalidades da educação básica: a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora o PROEJA seja um programa executado, obrigatoriamente, por toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ainda não se consolidou como modalidade de oferta no Distrito Federal pelas escolas de EJA. A oficina transiarte tem provocado discussões nessas duas modalidades de ensino, além de dar contribuições no âmbito de políticas públicas no Distrito Federal.

2.3.1 - Identificação do Projeto Transiarte – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) nasce com uma missão desafiadora, quando se entende, a partir da reflexão da pesquisa, seu foco na educação de trabalhadores. Ele foi instituído em 2005/2006 pelo Decreto nº 5154/04 e se configura, no cenário nacional, como uma ação importante do governo federal para garantia dos direitos sociais do trabalhador brasileiro.

Segundo Machado (2011, p. 19), o Brasil “chega ao século XXI, pelos dados do IBGE de (2009), com mais de 101 milhões de pessoas com 18 anos ou mais de idade sem completar a educação básica”. Nesse contexto, o PROEJA pode ser uma possibilidade de escolarização com a preparação desses jovens e adultos para o mundo do trabalho.

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), antes referido e aqui aprofundado. Sua criação foi uma resposta face ao quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgados, em 2003, na qual 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em cursos de Educação de Jovens e Adultos-EJA (IBGE, 2012).

O grupo de pesquisa Transiarte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP) - PROEJA-Transiarte visa estimular a investigação dos processos de implementação da Educação Profissional integrada à EJA no Distrito Federal, tendo por base o Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e no edital Nº 003/2006 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

O PROEJA defende uma proposta de formação integrada que tem como centralidade a elevação da escolaridade, em nível de ensino fundamental ou médio, e a formação profissional pública e de qualidade, cujo documento oficial assim dispõe: “qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva” (BRASIL, 2009, p. 47).

A partir da demanda dessa proposta de formação e da ausência de produções científicas mais aprofundadas sobre o tema (PROEJA) no Distrito Federal, professores da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2007, formaram o grupo de pesquisa que ficou conhecido como PROEJA - Transiarte, articulando pesquisadores sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP).

A investigação inicial realizada pelo Grupo de Pesquisa Transiarte na educação de jovens e adultos e educação profissional deu-se pela integração de duas escolas na Região Administrativa de Ceilândia/DF: uma unidade escolar de ensino médio e um Centro de Educação Profissional, ambos pertencentes à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Cabe salientar que o Distrito Federal possui cinco escolas de educação profissional mantidas pela Secretaria de Educação.

Embora o Projeto Transiarte na EJA e EP tenha iniciado em 2007, o debate que lhe deu origem é anterior. Foi em 2006, no encontro de educadores de três áreas de concentração do Programa de Pós-graduação em Educação - Educação e Comunicação, Políticas Públicas e Gestão da Educação e Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico – da Universidade de Brasília, além do Departamento de Métodos e Técnicas – MTC, em conjunto com os educadores da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Católica de Goiás, que houve a decisão de participarem conjuntamente da investigação sobre a articulação entre EJA e EP.

Os desdobramentos desse trabalho no DF deram condições para o nascimento do Projeto de pesquisa Transiarte, tendo a UnB assumido o subprojeto 3: Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, a partir do financiamento do Programa de Apoio ao

Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - EDITAL PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006.

No ano de 2007, no Centro-Oeste, a Transiarte passa a atuar no projeto 19: “O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do PROEJA”. Formado por um consórcio de instituições: a Universidade Federal de Goiás (instituição líder), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a Universidade de Brasília e instituições associadas.

O objetivo central do Projeto 19 foi compreender a investigação dos processos de implementação da Educação Profissional integrada à EJA, no âmbito do PROEJA em Goiás e no âmbito da rede pública de ensino no Distrito Federal. Cada uma das instituições envolvidas nesse consórcio desenvolveu subprojetos com objetivos e especificidades próprias. Como já foi dito, a Universidade de Brasília coordena, no Distrito Federal, o Subprojeto 3, o PROEJA Transiarte, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A Transiarte visa despertar a identidade cultural na produção artística virtual de jovens e adultos por meio da criação artística coletiva e individual. O projeto trata de temas de situação problema desafio, a partir de uma nova linguagem midiática, desenvolvendo habilidades com *softwares* e *hardwares* na construção artística, permitindo ao jovem/adulto superar uma atuação passiva, ou de mera recepção de informações ou imagens no ciberespaço. A Transiarte vai sendo desenvolvida em formato de oficina na educação de jovens e adultos.

Em 2009, as parcerias do projeto Transiarte ampliaram-se com o ingresso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Fruto de um compromisso histórico da Faculdade de Educação da UnB com a EJA, em particular na Região Administrativa de Ceilândia, desde 1985, escolhida como lócus central desse projeto, que teve seu reconhecimento no processo interinstitucional, assinado em 30 de novembro de 2009, como “Acordo de Cooperação Nº 7.473”, publicado no Diário Oficial da União – Seção 3, em 22 de fevereiro de 2010.

O grupo utiliza como metodologia a pesquisa-ação, predominantemente existencial, conduzida por um pesquisador coletivo constituído por educadores e educandos das escolas e da UnB (BARBIER, 2007).

Ao longo de seis anos (2007-2014), a partir de um grupo inicial de educadores oriundos de diferentes grupos de pesquisa, acolhem-se outros educadores da UnB, das escolas participantes, onde aprende-se a conviver com a “passagem” intensamente presente de

educandos jovens e adultos trabalhadores da educação básica, educadores, graduandos e pós-graduandos.

Para Angelim *et al* (2012), a pesquisa-ação no PROEJA-Transiarte é uma construção coletiva de conhecimento, que trabalha não só com a palavra, mas com a imagem. Palavras consideradas como práxis, como sementes e frutos do processo incessante de ação/reflexão/ação – na lição de nosso mestre e “vitamina” da pesquisa, Paulo Freire: “Daí que dizer a palavra verdadeira” (e a imagem também) “seja transformar o mundo”, ou seja, agir e refletir sobre este mundo. (FREIRE, 2005, p. 89-90). Mas ação sem reflexão converte-se em ativismo. Este é um dos cuidados da pesquisa-ação dos sujeitos implicados, isto é, envolvidos com o grupo, na transformação da realidade escolar considerada como um organismo vivo, como uma teia, uma rede de tramas e de tensões, situada em um campo interinstitucional, para onde confluem culturas e relações de poder que resultam da história do Distrito Federal e da cidade de Ceilândia.

Segundo Angelim *et al* (2012), é da história que se constituíram educadores como tal, a partir de posicionamentos político-pedagógicos de origem marxista, como Freire. E como Barbier também, outro mestre que ensina a investigar o campo educacional dentro de si e com o outro. Esse é o sentido essencial da pesquisa-ação, em sua abordagem “existencial” (BARBIER, 2007). Eis aí o bastante para uma definição, um posicionamento paradigmático, sucinto, mas aberto a desdobramentos, inclusive e, principalmente, os políticos. Por enquanto, sabemos que dificuldades de desenvolvimento desse paradigma, todavia, estão em nossa própria experiência de viver, e não na falta de leituras. Por isso, buscamos romper com tradições epistemológicas, discutir o referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa, apresentar categorias de análise, comentar resultados preliminares da investigação e estabelecer hipóteses, inclusive, mas hipóteses de ação, que funcionam como “possibilidades” a que podemos chegar, conforme se configura a construção coletiva de nossa pesquisa. São elas:

1. Possibilidade 1 – A Transiarte mostra-se como práxis incluída no espaço curricular do Ensino Médio. Uma práxis que não se constitui pela tradição escolar da palavra escrita. Composta de sons, de cores, de imagens, da palavra falada e também escrita. Fundamos o alicerce desta possibilidade 1 pela experiência de construção/produção de vídeos por educadores e educandos de diferentes turmas e disciplinas, junto com educandos e educadores da UnB.

2. Possibilidade 2 – a Transiarte como um módulo inserido em outros cursos de formação profissional já existentes, como o de técnico em Informática, por exemplo, tendo à frente um educador das duas modalidades EJA e EP, que conhece as ferramentas digitais, junto com educandos e educadores da UnB. Esta é uma possibilidade que pode ser desenvolvida a partir do ano de 2014 com a aprovação das orientações pedagógicas para integração da educação profissional com o ensino médio e a modalidade de jovens e adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014).
3. Possibilidade 3 – A Transiarte como uma nova ocupação profissional, ou um novo perfil formativo que faça parte do Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO/Ministério do Trabalho). Como um curso de Interface Digital?, *Design* de Interfaces? Ou um outro nome mais apropriado de uma nova ocupação dentro do conceito Transiarte e que seria “Estética de *Design* de Interface?”. Ou, ainda, na área de educação, seria o técnico de multimeios didáticos, que pode auxiliar o educador na criação de suas aulas.

Estas são possibilidades, mas são também ponderações. Reflexões sobre nossa ação que povoam nosso universo cognitivo, nos momentos em que nos reunimos para afirmarmos o que estamos fazendo, o que podemos e devemos fazer, ou aquilo que devemos evitar, que nos diminui como seres humanos. Nosso foco, todavia, não é uma fábrica de vídeos. Podemos ajudar para que os novos *designs* façam sentido para os educandos de EJA. Um de nossos papéis de pesquisadores seria, então, junto com o CEP/ETC, consultar a CBO 20 e analisar quais as profissões mais próximas do Transiarte. Distinguir aquilo que se agrega ao já existente, daquilo que se cria. E fazermos um programa para os educandos, mas voltado para o Transiarte, encarando a Arte como outra forma de vida e de conhecimento, que inclui o afetivo e o emocional. Nesse programa, formaríamos um perfil a partir do que o educando já conhece, e não um programa constituído a priori (ANGELIM et. al, 2012, p. 85).

O sentido do PROEJA é que o ensino médio em EJA tenha, necessariamente, uma ligação com a educação profissional. No Distrito Federal, desenvolve-se além das oficinas Transiarte, desenvolve-se a transiarte como eixo integrador de qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, pautado em um processo democrático e participativo de discussão coletiva. Em 2009, inicia-se a oferta de cursos básicos para construção do itinerário formativo em uma escola técnica em Ceilândia.

No ano de 2009, houve a oferta do curso de formação inicial continuada (FIC) de Ciberarte I, Ciberarte II. No ano de 2010, a oferta do curso FIC de Introdução à arte digital e de fotografia digital. Os jovens e adultos passam a aprender na prática o uso de *softwares* e sua manipulação para criação e produção artística digital, num espaço com computadores e

acesso livre à internet. Mas como o curso era realizado em horário contrário ao horário escolar, apenas os educandos do turno vespertino podiam participar dos cursos FIC's.

Uma observação importante é com relação à quantidade de alunos: os cursos FIC's foram ofertados em uma escola técnica que atende, por turma, 25 estudantes no laboratório de informática, e onde cada estudante tem acesso a um computador, enquanto a escola de ensino médio atende 40 alunos por turma.

O desafio de integrar a Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos constitui-se em formular e em implementar uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) que atenda às reais necessidades de todos os envolvidos, de forma clara e específica (BRASIL, 2007, p. 36). Se os cursos FIC's fossem ofertados de forma integrada, os educandos do noturno que trabalham durante o dia também poderiam participar, o que aumentaria a participação dos estudantes, visto que não teriam que fazer mais de um deslocamento para duas escolas diferentes, permanecendo e fazendo tudo em um mesmo lugar.

A Transiarte foi se constituindo primeiro como uma práxis no ambiente escolar e, depois, como eixo temático integrador de ações que convergem para a implantação do currículo integrado. A práxis desenvolvida parte de uma situação-problema-desafio, respeitando as identidades dos sujeitos e suas experiências anteriores.

Nesse contexto, não separa a escola da vida, mas integra teoria e prática, saber e saber fazer, tendo na ação/reflexão/ação educativa uma unidade entre conhecimento, trabalho e cidadania. Assim, o conceito de Transiarte tem sido utilizado como uma forma de ciberarte ou arte digital, que se caracteriza pela criação coletiva, interatividade de produções artísticas abertas, expostas na “galeria dos transiartistas” no site www.proejatransiarte.ifg.edu.br, valorizando a criação coletiva no modelo de autoria do domínio público e da *creative commons* (www.creativecommons.com.br). Com isso, busca-se trabalhar com a aprendizagem das funcionalidades das mídias digitais em seu uso criativo, promovendo, também, a inclusão digital frente à realidade sócio-cultural em que os estudantes estão inseridos.

Esse processo de aprendizagem coletivo da Transiarte também pode compor um possível itinerário formativo⁷, com saídas intermediárias a serem certificadas pela Educação Profissional. Pois, ao mesmo tempo em que os jovens e adultos complementam a sua

⁷ O itinerário formativo é o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional de um determinado eixo, possibilitando o seu contínuo e articulado aproveitamento de estudos e, na presente proposta, a formação em nível técnico. A etapa com terminalidade é a saída intermediária de cursos técnicos de nível médio ou de cursos de graduação tecnológica que caracterizem uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria, integrante do correspondente Itinerário Formativo.

escolarização no ensino médio, podem vir a compor um arco ocupacional e desenvolver habilidades e competências em outros cursos na modalidade de técnico ou superior.

Dessa forma, os elementos constitutivos da Transiarte alinham-se como eixo integrador ligado ao domínio de ferramentas de programação em cursos como Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Jogos Digitais, Técnico em Multimídia, Técnico em Produção de Áudio e Vídeo, Técnico em Comunicação Visual, Técnico em Imagem Pessoal ou outros cursos que fazem parte do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (MEC, 2012), ou mesmo em tecnólogos (cursos superiores de curta duração).

A partir de março de 2013, o grupo de pesquisa Transiarte integra a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP, com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, denominado Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais; constituída com financiamento do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica CAPES.

No Distrito Federal, a oferta de PROEJA ainda não se efetivou, encontrando-se, na cidade de Ceilândia, os cursos de Técnico em Informática e de Técnico em Administração somente na modalidade à distância. Em ambos os cursos, sou autora da disciplina de artes desenvolvida para o ambiente de aprendizagem.

Assim inserida, a pesquisa-ação PROEJA Transiarte vem desenvolvendo oficinas do despertar das potencialidades estéticas na cibercultura na EJA, além de acompanhar as discussões da implementação do ensino médio integrado⁸ na modalidade EJA no DF, o que teve avanços nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: 2014-2017, documento que coloca para frente as possibilidades de oferta da modalidade de jovens e adultos e prevê a oferta integrada com educação profissional.

Depois de fazer uma breve apresentação do projeto Transiarte e de sua inserção nos desafios frente às políticas de educação do Distrito Federal, apresento um resgate da história da Transiarte como experiência educativa. O que será feito em forma de um memorial construído a partir de registros, atas de reunião, documentos, inquietações e produções estéticas das diversas experiências que podem contribuir com novos pesquisadores que desejem entender mais o processo das oficinas e avançar no sentido da construção coletiva.

⁸ Como o PROEJA nasce como programa, a nomenclatura que vem sendo utilizada é ensino médio integrado na modalidade educação de jovens e adultos, pois o ensino médio integrado pode ser ofertado no ensino regular, o que já acontece na maioria dos estados, como nos institutos federais, por exemplo.

CAPITULO III – Relação entre técnica, arte e tecnologias

As aproximações propostas neste capítulo têm como fio condutor a utilização da arte pelos artistas, considerando o avanço da técnica e da tecnologia na relação histórica de produção dos meios de cada período. Exploram-se, também, criações de diferentes momentos em que os artistas e as invenções técnicas e tecnológicas vão sendo utilizadas nas experimentações e nas criações como novos suportes de difusão das imagens.

Contextualiza-se, a partir dos anos de 1950, quando as possibilidades de comunicação (fax, telefone, fotografia e vídeo) são exploradas como suportes de objetos artísticos para construções de novas poéticas, como a poesia visual, o videotexto, os hiperpoemas, a videoarte e a videoinstalação. Abrindo caminhos para possibilidades da tecnologia digital, quando as imagens ganham novas formas dinâmicas e novos padrões de movimento com a disseminação do uso do computador aliado à internet.

“O objeto artístico – como qualquer outro produto – cria um público capaz de compreender a arte e a beleza” (MARX, Estudos para Uma Crítica da Economia Política).

3.1 - Arte e sociedade

As mudanças tecnológicas causam um impacto social. Como já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, as informações são disseminadas cada vez mais rapidamente, modificando hábitos e costumes da sociedade, que vão influenciar na formação de identidades e da própria cultura, e que também vão contribuir para construção de conhecimentos científicos.

Nesse contexto, a formação de saberes existentes com a inserção das diferentes tecnologias vai interferir no modo de viver, de se alimentar, de pensar, de vestir, nas formas de lazer, fazendo surgir, ainda, a necessidade de registro dos conhecimentos. Segundo Salgado (2008, p. 36), “Os seres humanos são a única espécie que intencionalmente acumula cultura e valores e dedica um enorme esforço em passá-los para outros elementos da comunidade”. Assim, a história da arte está relacionada à cultura dos mais variados povos existentes, atravessando os tempos, criando e contando o passado e recriando o presente.

A arte está presente à nossa volta e com ela compomos a história de uma sociedade. Cada objeto artístico, desde a pré-história, mostra que o homem sempre criou elementos para

superar as suas necessidades e para vencer desafios, o que vai desencadear grandes descobertas e criações em diferentes áreas resultando em inovações.

A arte acompanhou o desenvolvimento das novas sociedades, na medida em que ocorreu o aperfeiçoamento dos utensílios e materiais, o desenvolvimento das técnicas de subsistência, dos modos de produção e do sistema de crenças. Desta forma, a Arte retrata a sociedade e seu modo de vida por meio de diferentes estéticas, em diversas épocas e civilizações. [...] O homem das cavernas, entre 10mil a 15 mil anos atrás, desenhou cenas de seu cotidiano (a caça, os animais e outros seres que o cercavam), utilizando pedaços de carvão e terras coloridas sobre as paredes da cavernas (PAIS, 2000, p.2).

As constantes inovações produzidas ao longo dos anos pela criatividade humana vai interferir diretamente na produção de bens de consumo que passa da fase artesanal, onde todo o processo era controlado pela mão de um artesão, para a manufatura, que concentra a execução das tarefas nas mãos de vários artesãos com a divisão do trabalho, onde cada um tem sua função.

Com o avanço técnico, a produção passa a ser mecanizada, é a criação de máquinas industriais interferindo no método produtivo. A revolução industrial marca um período de consequências sociais para os trabalhadores identificado na divisão do trabalho, no trabalho assalariado e na produção em série.

A partir da metade do século XX, o avanço tecnológico influenciou a evolução sociocultural, com impactos das novas tecnologias como o microcomputador, a microeletrônica, a robótica, a engenharia genética, a telemática, que, combinada com o uso da internet, fax e televisão, vai trazer, segundo Cotrim (2007, p. 280), o aumento da produtividade e a diminuição do número de trabalhadores, gerando exclusão e desemprego.

O trabalho é definido, nesse texto, como atividade própria do homem. Observa - se, ao longo das apropriações técnica e tecnológica dos meios de cada época, que os avanços e descobertas trazem também a exclusão e o desemprego, fatores que aparecem como um preocupação dos sujeitos que fazem parte desse trabalho e que percebem a arte como um mecanismo de apropriação dos meio tecnológicos e de superação da atual condição de vida.

A era digital apresenta-se, nesse contexto de inserção dos recursos tecnológicos na cultura do homem, em graus diferentes, influenciada também pela realidade sócio econômica cultural de cada indivíduo.

A relação entre técnica, arte e tecnologias sempre esteve presente no modo de produção, influenciando, também, as produções artísticas que vão se utilizar das tecnologias do seu tempo, como a invenção do telégrafo, do telefone, do rádio e do cinema.

3.2 - Das técnicas às tecnologias

A arte, em todos os tempos, é portadora de valores. Segundo Santaella (2005, p. 249), esses valores são “presumivelmente universais, tão universais quanto difíceis de discernir”; contudo, ela tem um aspecto material e, para que sua produção se efetive, ela depende de suportes, de dispositivos e de recursos. Não se podendo nunca esquecer que os meios em que a arte vem sendo produzida, exposta, distribuída e difundida são históricos.

Podemos colocar a questão da seguinte maneira: toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e as aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, 2002 p. 17).

Cada período da história da arte no ocidente tem sido marcado pelos meios que lhes são próprios. Os artistas têm se utilizado desses meios, como se pode observar, tanto na cerâmica, quanto na escultura no mundo grego, na tinta a óleo no Renascimento, na fotografia no século XIX, na arte digital no século XX, etc.

Os artistas desafiam-se a manter acesa a chama dos meios das linguagens que lhes foram legadas pelo passado, como a escultura, o desenho, a pintura a óleo, a fotografia, o vídeo, a instalação e todos os seus híbridos reinventando e confraternizando todas as técnicas na pós-modernidade. Ele pode dar versão contemporânea a qualquer um desses meios datados, mas cada fase da história tem seus próprios meios de produção da arte. Mais um outro desafio para os artistas, segundo Santaella:

Vem daí outro desafio do artista, que é o de enfrentar a resistência ainda bruta dos materiais e dos meios do seu próprio tempo, para encontrar a linguagem do que lhes é próprio, reinaugurando as linguagens da arte (SANTAELLA, 2003, p. 13).

Essas considerações são necessárias para compreender o que vem a ser arte tecnologia, e a relação do artista com a pesquisa e as produções a partir da apropriação dos meios do seu tempo.

Sempre houve técnicas para produção da arte. Técnicas e tecnologias estão presentes nas produções de arte. A técnica, neste trabalho, define-se como um saber fazer, refere-se a habilidades, procedimentos que se criam, que se aprendem e que se desenvolvem. Pode-se

pensar como exemplos as técnicas artísticas artesanais que dominaram até a revolução industrial. Do Renascimento até o século XIX, as artes eram produzidas artesanalmente, pelas mãos de cada indivíduo que participava de todo o processo de produção e dependiam da sua habilidade individual.

Com a revolução industrial, grandes mudanças duraram alguns séculos e trouxeram invenções como máquinas capazes de ampliar a força física muscular do homem. O surgimento da câmera fotográfica vai marcar o fim da exclusividade do artesanato nas artes e o nascimento das artes tecnológicas.

Na relação com a técnica, o saber fazer era de natureza intelectual, caracterizava-se por habilidades introjetadas por um indivíduo. Nesse sentido, a tecnologia inclui a técnica e avança para além dela. Para Santaella (2005, p. 251), há tecnologia onde quer que um “dispositivo, aparelho ou máquina for capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico e um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas”.

3.3 - Poéticas visuais: do videotexto à videoarte

A partir de meados dos anos 50, as ideias de sintonia da poesia com as mídias marcam a atuação do grupo brasileiro Noigandres, formado em São Paulo por Haroldo de Campos, Décio Pignatari e Augusto de Campos. Com esse grupo, inicia-se o movimento da Poesia Concreta no Brasil.

Nos anos 60, surge o grupo português PO-EX, de experimentalismo, sendo seus principais autores e teóricos poetas como E. M. de Melo e Castro, Ana Hatherly e M. S. Lourenço, os dois primeiros muito ligados inicialmente à Poesia Concreta. O movimento foi forte, pelo menos até os anos de 1980, sendo substituído por outras tendências da Segunda Vanguarda, como a Poesia Visual e a Poesia Sonora.

No Brasil, a Poesia Visual garantiu trânsito livre por códigos visuais, verbais e sonoros e incluiu misturas de todo tipo, em termos de meios e de suportes. Para Regina Silveira (2012), hoje em dia, pode-se pensar que ela inclui também ações performáticas, ambientes e até arquiteturas, “pois seu território se mantém sadiamente multidisciplinar, com fronteiras cada vez mais fluidas”. Marca também o hibridismo das linguagens, no panorama da língua portuguesa: a incorporação do movimento ao texto poético seguiu em desenvolvimento próprio.

Para Machado (2005, p. 211), na poesia concreta, a ideia de um texto - em movimento, ou um texto cinético foi bastante cogitada, embora, na prática, a poesia ainda continuasse presa ao suporte físico. Destacam-se poemas produzidos por Arnaldo Antunes (Dentro), Júlio Plaza (arco-íris no ar curvo), Augusto de Campos (SOS Poema Bomba), Haroldo de Campos (Parafísica) que dialoga com as formas visual e sonora.

Com novos meios de tecnologias eletrônicas como o gerador de caracteres (equipamento que permite pôr letras e números sobre as imagens de vídeo) e o videotexto, a poesia salta do papel para a tela.

A definição de *Character Generator* (o que, traduzido, corresponde a Gerador de Caracteres) é um equipamento que gera caracteres de texto para que sejam sobrepostos a transmissões de vídeo. O nome *Character Generator* (CG) provém, assim, da funcionalidade inicial que os equipamentos criados para o efeito tinham: a criação dos caracteres para que se pudesse adicionar informação sobre a forma de texto (com diferentes tipologias, tamanhos e cores) sobre as imagens dos vídeos. Nos dias de hoje, o nome mantém-se, mas, além desta função de gerar informação sob a forma de texto, os CG criam e introduzem grafismos estáticos ou animados.

Pode-se identificar, a partir dos anos 60 com a poesia experimental, uma busca pela quebra de barreiras geográficas, políticas e culturais dos artistas portugueses (ligação Brasil e Portugal), numa abordagem que, segundo o poeta luso Melo e Castro, era mais que interdisciplinar, era transdisciplinar, trazendo uma linguagem diferente da linguagem comum, pela incorporação da dimensão poética, criativa e visual.

Nos anos 80, Melo e Castro utiliza o gerador de caracteres para produzir poemas animados, para veiculação na televisão, e, com a incorporação dos recursos tecnológicos, dá início ao desenvolvimento de projetos de videopoema e de infopoema. Uma mistura de telefone com microcomputador também estava sendo implantada em São Paulo paralelamente ao videotexto. Assim, Júlio Plaza, em 1982, organiza e realiza a 1ª mostra de trabalhos de videotexto.

O videotexto permitia, segundo Machado (2005, p. 213), também incorporar ao poema as respostas do leitor, podendo, assim, ser considerado um dos primeiros rascunhos interativos que, no futuro, seriam o hipertexto e o hiperpoema.

Os hiperpoemas *Secret* e *Storms* de Eduardo Kac são basicamente poemas interativos e só evoluem à medida que o leitor interage com eles, efetuando suas escolhas de letras, de palavras ou de direção para a qual o texto deve desdobrar-se. Eduardo Kac procurou sempre

explorar as qualidades próprias do meio em que transitam, em vez de simplesmente migrar do papel para a tela. *Insect. Desperto*, por exemplo, é um poema em que a legibilidade é propositalmente dificultada pela velocidade com que o texto é apresentado na tela. No infopoema *Accident*, os “versos” estão sendo continuamente “sugados” por uma espécie de atrator estranho ou buraco negro, que desintegra sua coerência verbal. O artista concebeu poemas para quase todos os novos meios, do videotexto ao CD-ROM, passando pela holografia, pela computação gráfica e pelas redes telemáticas.

O computador e o vídeo constituíram-se como dispositivos solicitados pelos novos poetas para gerar textos animados. O computador ganha o lugar de ferramenta de trabalho dos artistas, que passam a gerar textos tanto no plano bidimensional, como no tridimensional, animando coreografia, onde a imaginação e a criatividade podem conceber e depois gerar o quadro a quadro e, posteriormente, a gravação. Além de ferramenta, o computador também é utilizado como dispositivo final do texto, na transiarte o vídeo tem sido um dos recursos muito utilizado.

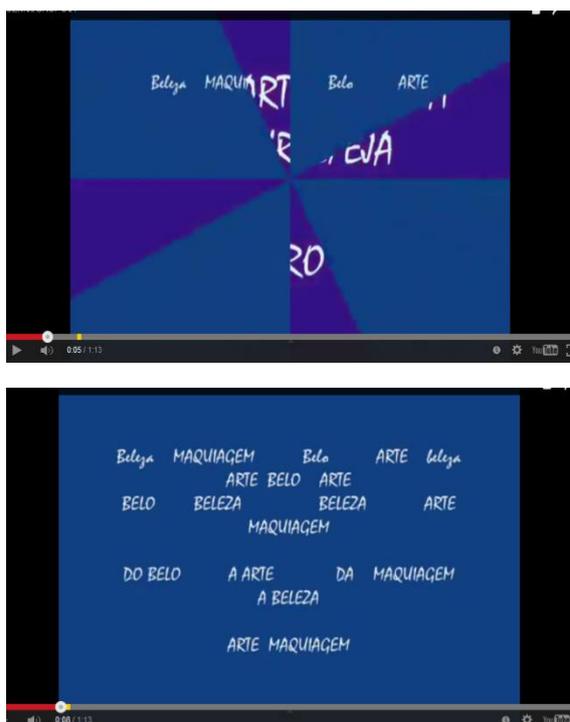


Figura 3 - Transiarte na Semana Cultural

Sinopse: “Transiarte na Semana Cultural”.

No vídeo “Transiarte na Semana Cultural”, realizado em uma oficina no ano de 2013, os estudantes fazem uma superposição poética com as palavras que vão se formando, tendo o movimento como um contraste no fundo da imagem. A questão que norteia o vídeo é a concepção de beleza como foco central de críticas sobre o consumo, onde, depois, aparecem imagens de sapatos e maquilagens, além de poses dos estudantes passando uma sensação de felicidade. Ao fundo, a música “Salão de Beleza” do músico Zeca Baleiro.

O vídeo produzido pelos estudantes da EJA apresenta algumas características também utilizadas no vídeopoema, características e técnicas essas foram incorporadas mais tarde na

TV, nos jornais, na publicidade.

O videopoema trouxe um movimento para o texto com muitas possibilidades de metamorfose, apresentado no vídeo ou no computador, onde as palavras podem sofrer transformações na sua estrutura interna (forma, cor, textura), podendo transformar-se em outras palavras ou em imagens puras sem referencial verbal. A relação e o movimento entre a palavra e a imagem assumem uma ambiguidade, que também existe em palavra escrita e imagem, que pode ocorrer ainda entre a palavra falada e o ambiente sonoro.

Os artistas plásticos, sempre em busca de novos suportes para a produção, para a possibilidade de dar forma a suas ideias plásticas com o processo criativo, utilizaram o vídeo. Na década de 70, a linguagem videográfica foi utilizada em trabalhos que iam, na maioria das vezes, na contramão da linguagem televisiva, e que interferiram, renovaram e questionaram os dispositivos audiovisuais vigentes, principalmente, a televisão e o cinema.

O vídeo é um meio de comunicação e, conseqüentemente, transmite uma mensagem decodificável, mas que, segundo Machado (1988), mesmo assim, não pode ser regido por leis universais. Isto porque o discurso videográfico é formado por diversas expressões artísticas praticadas em outros meios, o que torna sua essência híbrida. Além do problema em especificar a linguagem de vídeo, existe, também, uma dificuldade em definir a historicidade da videoarte.

Em meados da década de 1960, surge o vídeo em um contexto que já sinalizava uma forte contraposição às práticas do cinema clássico, como a *nouvelle-vague* francesa e o cinema underground norte-americano.

As primeiras práticas videográficas já exploravam elementos de linguagem que eram pouco utilizados nos canais televisivos *broadcasts*. É, nesse sentido, que o artista coreano Nam June Paik começa a explorar as possibilidades da imagem eletrônica na busca de uma linguagem que fosse alternativa àquela usada na televisão.

Em 1963, o videoartista já interferia na imagem recebida pelo televisor; através da inversão de seus circuitos internos, essas experiências foram chamadas de *Distorted TV. Sets*. Mesmo não usando câmera para a captação de imagem, esses trabalhos foram considerados pioneiros da videoarte. Pois as obras que vieram na sequência apresentavam os mesmos princípios conceituais de intervenção da imagem. Como indica Machado (1988, p. 117):

[...] se pudéssemos resumir numa frase a tendência geral que a chamada vídeo-arte perseguiu na Europa e na América nos último vinte anos, diríamos que se trata, antes de mais nada, de distorcer e desintegrar a velha imagem do sistema figurativo, como aliás já vinha acontecendo desde muito antes no terreno das artes plásticas.

Segundo Arlindo Machado (1988) no livro “A história do vídeo no Brasil”, o pesquisador reconhece e analisa três fases do vídeo brasileiro:

A primeira, nos anos 1970, em que o vídeo foi explorado exclusivamente por artistas plásticos e na qual o circuito era restrito a museus e a casas de artes – Letícia Parente, Anna Bella Geiger, Antônio Dias e Andrea Tonacci são exemplos de videoartistas desse momento.

Os trabalhos dessa primeira geração eram, em sua maioria, o registro de performances; uma forma de estabelecer o confronto entre o corpo do artista e a câmera. Como o vídeo *Marca Registrada* (1975), de Letícia Parente, em que ela borda com linha e agulha a frase “*Made in Brasil*” nas plantas dos pés. Tais obras fazem eco às realizações de videoartistas estrangeiros como Vito Acconci.

A segunda fase representou a geração do vídeo independente. A partir da década de 1980, com a disponibilidade tecnológica, a geração seguinte teve oportunidade de explorar os recursos da imagem videográfica. Os *videomakers* dessa década tinham o objetivo principal de elaborar outros formatos para a televisão *broadcasting* ; suas produções procuravam refletir criticamente os dispositivos usados pela TV aberta – Tadeu Jungle, Pedro Vieira, Marcelo Machado, Fernando Meirelles e Walter Silveira são representantes desta geração.

A terceira fase, na década de 1990, desponta com um trabalho “mais autoral, pessoal, menos militante e socialmente engajado” (MACHADO, 2007, p. 19), como as obras de Rafael França, Sandra Kogut, Lucila Meirelles e Lucas Bambozzi. Eles sintetizaram as duas gerações anteriores e apresentaram obras mais maduras.

Nessa geração, há um interesse por temas universais o que aproximou-a das produções de vídeo no exterior. É o caso de Sandra Kogut e de Eder Santos, que produziram (e ainda produzem) vídeos fora do Brasil. Mesmo com trabalhos autorais, existem elementos comuns que os unem nessa geração, como a preocupação em retratar a subjetividade dos homens e das mulheres do século XXI e a exploração dos dispositivos do vídeo com as novas tecnologias.

As videoinstalações aconteceram com maior ênfase na última geração, indicando a necessidade nas artes do deslocamento do espectador de seu caráter passivo para ativo, assim como a inserção de multinarrativas e de pontos-de-vista distintos. Como ressalta Christine Mello (2007, p. 148):

O trabalho constituído pelas videoinstalações e projeções diz respeito à questão do rompimento da hegemonia do gesto contemplativo na arte, à inclusão de múltiplos pontos de vista e ao corpo como um todo, em estado de deslocamento, inserido no contexto de significação da obra.

O vídeo, por sua essência múltipla, foi e é um suporte usado em diversas manifestações artísticas. Ele pode estar presente em shows, peças de teatro, *raves*, salas de concerto, esculturas, intervenções urbanas, performances e instalações midiáticas.

Nas produções da Transiarte, o vídeo tem sido um dos suportes mais utilizados.

3.4 - Arte e comunicação

Os trabalhos artísticos desenvolvidos no campo da arte e da comunicação baseados na transmissão de textos, sons e imagens são anteriores ao desenvolvimento da internet. A arte postal é um exemplo do primeiro movimento a valorizar a comunicação transnacional, podendo ser identificada como a pré-história da arte comunicação.

O “*mail art*”, também conhecido como arte postal, foi a primeira modalidade de evento a tratar como arte a comunicação em rede e em grande escala. Artistas postais trocam efêmeras⁹ na forma de cartas ilustradas, *fanzines*¹⁰, envelopes decorados ou ilustrados, cartões postais, objetos tridimensionais, etc. Envolveu uma rede internacional de arte postal, contando com milhares de participantes em mais de cinquenta países entre as décadas de 1950 e 1990.

A diferença entre a arte postal e a arte telemática é posterior, elas vão diferir na intermediação a distâncias planetárias, procedimentos instantâneos de comunicação tridimensional, suporte imaterial, além do surgimento de questões novas para a arte, como a ubiquidade, o tempo real, a interatividade, a dissolução da autoria, etc.

A arte postal era um sistema de arte criado para interconexão entre artistas. Nesse período começa também a experiência do vídeo texto brasileiro (juntar telefone e televisor).

Julio Plaza participou como curador do projeto arte pelo telefone: videotexto, com a participação dele, de Carmela Gross, de Lenora de Barros, de León Ferrari, de Mario Ramiro, de Omar Khouri, de Paulo Leminski, de Paulo Miranda, de Régis Bonvicino e de Roberto Sandoval. Essa foi a primeira exposição de vídeo texto. Vários trabalhos de arte comunicação foram desenvolvidos nos anos 70/80, do *mail art* ao videotexto.

A utilização do fax fazia circular a informação entre os artistas que aproveitavam, de forma bidirecional e interativa, os meios telemáticos, explorando a imaginação dos

⁹ Efêmera (em inglês, *Ephemera*) é uma matéria impressa ou escrita, transitória, que não é feita com a intencionalidade de ser guardada ou preservada por longo período.

¹⁰ *Fanzine*, uma abreviação de *fanatic magazine* (revista), é uma revista editada que trata de uma publicação despretensiosa. Engloba todo o tipo de temas, assumindo usualmente, mas não necessariamente, uma determinada postura política, com especial incidência em histórias em quadrinhos (banda desenhada), poesia, música, feminismo, cinema, jogos de computador e *Vídeo-games*, em padrões experimentais.

representantes de cada cidade. Como aconteceu com o projeto *City Portraits* concebido por Karen O'Rourke, com imagens realizadas desde 1989 pelo grupo *Art-Réseaux* de Paris (Christophe Le François, Isabelle Millet, Delphine Notteau, Karen O'Rourke, Gilberto Prado, Hélène Spychiger, Michel Suret-Canale, entre outros) e seus correspondentes de nove cidades europeias e americanas. Esse trabalho foi exibido na *Galerie Donguy*, Paris, em abril de 1990. Partindo de pares de imagens de entrada e saída (fotos e outros documentos) transmitidas aos parceiros, os participantes eram convidados a perfazer caminhos e estabelecer retratos de cidades que não conheciam.

Com a exploração da metamorfose entre essas duas imagens (de entrada e de saída) intercambiadas via fax, os participantes faziam uma enquete sobre os seus próprios imaginários que se abriam sobre o imaginário do outro, ou seja, tratava-se da descoberta de sua própria cidade pela visão do outro. Uma viagem imaginária por si mesmo e pelo outro, com itinerários retratos que se construía durante o percurso.

Vários trabalhos artísticos foram desenvolvidos como poéticas instantâneas, um projeto isolado entre as cidades de Campinas e Porto Alegre de um texto interativo coordenado por André Petry. Em 1991, o projeto *Telesthesia*, de Artur Matuck, que traz a produção de um texto interativo por rede de computador, correio eletrônico, recebeu apoio do *The Studio for Creative Inquiry* de Pittsburgh e da Universidade de São Paulo. O livro "Arte telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário", de Gilberto Prado, traz toda a história e produção artística telemática dos anos 70 aos anos 90.

Em 1994, Eduardo Kac organizou o projeto *Elastic Fax 2*, realizado no *Center for Contemporary Art*, na *University of Kentucky, Lexington*, EUA. Artistas de todo mundo foram convidados, via internet, a transmitirem imagens sequenciais, para formar o enredo de um filme de fax-auto organizado. A partir desse momento, o que era arte-comunicação se transfigura em net arte ou arte na rede.

3.5 - Arte na rede

Nos anos 80, o inglês David Hockney enviou sua obra por fax para participar da 20ª Bienal de Arte de São Paulo. Seu trabalho foi composto por dezesseis folhas enviadas da Califórnia e montadas numa parede da mostra. Esse fato, que não era muito comum na época, trouxe a discussão da "desmaterialização da arte", ainda sob impacto da polêmica exposição de obras "imateriais" (*Les Immatériaux*), organizada por Jean- François Lyotard, no Centro

Pompidou de Paris, em 1985, e de que a ideia de uma obra “teletransportada” não se enquadrava na nossa cultura marcada pela presença de objetos físicos “únicos” no espaço de exposição.

Nesse sentido, se as obras se desmaterializam e se multiplicam, não faz mais sentido pensar num espaço físico de exposição, nem mesmo um espaço como um museu, pois as elas poderiam ser recebidas em casa pelos mais variados meios, como o telefone, o videofone, o fax, o rádio e a televisão, ou serem “acessadas” por meio de redes telemáticas como a Internet.

A *web art* ou *net art* coloca-se dentro dessa discussão da desmaterialização da obra de arte e da constante mutação no campo das artes eletrônicas. A *web art* representou uma fusão da arte-comunicação com a arte digital, no sentido da ideia de comunicação, que passa a fazer parte do contexto digital e que se utiliza de computadores e internet, com olhar para um futuro onde as galerias poderiam ser espaços virtuais.

A interação vai marcar esse novo espaço das produções artísticas com a transformação das tecnologias e a interatividade. As divisões entre aquele que faz e aquele que consome arte, entre autor e leitor, artista e observador são modificadas.

Essas técnicas autorizam uma ação direta sobre o próprio dispositivo. É todo um ambiente que tende a levar em conta a ação dos participantes. O trabalho artístico resulta da convergência de uma estrutura dinâmica que só pode ser captada nas suas interações sucessivas. O sentido se constitui, assim, a partir de um diálogo estabelecido entre os participantes. Vemos também que não se trata mais de separar o objeto artístico de seu consumidor ou produtor virtual, o artista de seu interlocutor, mas de ligá-los numa mesma produção, num mesmo lugar. A posição do artista se encontra, então, de uma parte identificada à do fabricante e de outra à do observador. Estamos na concepção de um “mundo de arte”, composto de redes que religam todas as pessoas cujas atividades são necessárias à realização de um trabalho artístico. A esfera da arte é então estendida, notadamente, a certas práticas estabelecidas na vida cotidiana, habitualmente afastadas do campo artístico convencional (PRADO, 2003, p, 31).

Quando Gilberto Prado trata das interações ocorridas em rede, afirma que “não há um lugar comum entre os participantes, mas uma ligação em comum”. Essa ligação na era digital seria o ciberespaço, como uma forma de ser e estar no mundo. Nesse processo, o artista passa a ser o condutor de uma ação coletiva, pois os trabalhos em rede vão sendo propostos e se recompondo nas interações realizadas.

As redes artísticas, em função de suas constituições, de procedimentos e de possibilidades, de inclusão de novas máquinas, de procedimentos inéditos de trabalho, e de novas relações com instrumentos/interfaces., fazem surgir uma nova sinergia entre os homens,

as máquinas e as redes, o que possibilita a proposição de horizontes lógicos e poéticos diferentes, chamando para uma renovação de temas e conteúdos que representem o homem contemporâneo.

O homem urbano vive cercado de imagens, estando cada vez mais próximo às possibilidades de interação na *web*; a arte computacional torna-se relevante, pois proporciona meios para que se compreenda a linguagem (visual) que vem sendo utilizada nesse espaço de difusão de informação e intercâmbio. Os artistas criam possibilidades de interação na rede, fazendo surgir comunidades para produção artística compartilhada via internet.

As novas possibilidades de criação artística colaborativa interativa na era digital vão dispor de novos caminhos, de novos representantes e de novas criações. Os hábitos de percepção, de concepção e de criação também vão se alterar da mesma maneira que nossos modos de aprendizagem e de ação. Essas utilizações geram diferentes códigos operatórios, cognitivos, ou ainda sociais.

Podemos dizer igualmente que alguns desses novos códigos e desenvolvimentos técnicos influenciam e agem de forma retroativa sobre as manifestações e transformações artísticas. É evidente também que, com o desenvolvimento da tecnologia, em particular a extensão tentacular das redes, não é mais possível associar a rede a uma imagem única e definitiva (PRADO, 2003, p. 32).

Para Prado, esse efeito é uma modalidade de reagrupamentos ou de combinatórias pessoais. Um tipo de agrupamento de possibilidades e de fragmentação (construção/destruição), onde as redes tornam-se instrumentos de reorientação e de filtração diante da multiplicidade que exprime um modo de conhecimento do homem contemporâneo, onde o mundo é visto e representado como “uma rede” de conexão.

O projeto artístico telemático torna-se um tipo de energia latente, que é o denominador comum a todos os participantes: uma cartografia de caminhos e de possibilidades. Trata-se de um movimento de sensibilidades e de intenções recíprocas entre as partes. Mais que uma imagem definitiva congelada e única, é um fluxo de imagens que deságua como um rio que tanto pode saciar a sede, quanto afogar ou seguir seu curso modificável, mas irreversível. O Ciberespaço é espaço, lugar, zona intermediária, onde a tecnologia encontra a rua.

Um tipo de estrada consensual experimentada por milhões de operadores conectados – vizinhos virtuais – a cada dia, espaço que eles mesmos criaram para uma visão simultânea do mundo, inscritos no tempo real da emissão e da recepção. Com efeito, essas manifestações se propõem ou se apresentam como uma maneira efêmera de mostrar uma certa sensibilidade cibernético-contemporânea de realizar experiências de ordem artística, com a elaboração e a prática de diferentes possibilidades no

universo da arte eletrônica. Trata-se, sobretudo, de uma dinâmica de erupção dentro de um novo espaço cotidiano. A prática desses intercâmbios experimentais repousa sobre um procedimento de transgressão artística que possibilita condutas que dão livre curso à expressão, ao dinamismo e à pluralidade do conhecimento e do sensível (PRADO, 2003, p. 32).

Nesse sentido, o ato de criação e de participação no momento em que os sentidos são acionados revelam significações, frente a dispositivos que tornam humanos e máquinas cada vez mais próximos.

A tecnologia possibilitou o surgimento de um novo espaço comunicacional permitindo a socialização da arte, onde o observador passa a estar no centro do processo da criação artística. Assim, a realidade virtual desperta nossa atenção pelas possibilidades de criação de mundos e sentidos que poderão ser compartilhados, sem a necessidade do uso da linguagem para descrevê-la. Nosso corpo passa a ser sujeito da percepção captada por meio da interface sensório-motora cada vez mais sofisticada “nas quais os equipamentos de conexão permitem tornar híbridos nossos sentidos com as experiências sensoriais” (VENTURELLI, 2004, p.106).

A prática artística vem incorporando os novos meios de comunicação telemática. Está-se diante de outras linguagens, novas estéticas, portanto, novas possibilidades de aprender e partilhar conhecimentos no século XXI.

3.6 - Arte e informática

A utilização de computadores para a produção, manipulação e exibição de imagens tornou-se possível a partir da década de 50, com o surgimento de monitores capazes de exibir gráficos e de *plotters* para imprimi-los. Os primeiros trabalhos artísticos foram com o computador analógico para gerar imagens, osciloscópios de raios catódicos para exibi-las e películas cinematográficas para registrá-las.

O artista brasileiro Waldemar Cordeiro e o físico Giorgio Moscati, ambos atuando na Universidade de São Paulo e interessados na informática, foram os primeiros a utilizar o computador para criar imagens. Cordeiro tinha interesse em investigar as possibilidades de produzir novos efeitos de sentido na fotografia por meio da utilização do computador, o que o levou ao estudo da cibernética e da teoria da informação, extraindo delas os conceitos matemáticos para a utilização do computador na programação da arte.

Cordeiro e Moscati conseguiram converter uma imagem fotográfica para o meio digital, onde posteriormente era impressa no papel. Foi o marco inicial do uso do computador na produção visual contemporânea, que envolve, além das artes visuais, a propaganda impressa e televisiva.

Para Cordeiro, o advento do computador proporcionaria o surgimento de uma nova consciência urbana, na qual os princípios da comunicação e a estruturação do trabalho e do social sofreriam modificações extremas dentro de suas organizações, abrindo “perspectivas imensas, suscetíveis de atender a alguns dos anseios mais profundos da humanidade, proporcionando a almejada arte autoconsciente, interdisciplinar e operativa” (COSTA, 2002, p. 28).

“uma obra de arte não é um objeto, não é uma coisa, é uma proposta para o homem, é uma proposta para uma sociedade...” Depoimento de Cordeiro gravado em 16 de maio de 1970. In: Waldemar Cordeiro, CD-ROM

A intenção de Cordeiro, segundo Moscati, era primeiramente estudar as funções do computador para, em seguida, discutir as possibilidades de manipulação e de geração de imagens. “A abordagem girava sempre no sentido de perceber as possibilidades de cada técnica para gerar novas formas de expressão artística” (MOSCATI, 1995).

A produção artística dos concretos poderia ser executada tanto pelos próprios artistas, quanto por uma máquina industrial, já que sua programação partia de um programa numérico, base da arte digitalizada. Para ele, “essas pesquisas se inserem perfeitamente dentro da arte moderna como se inseriam todas essas tendências chamadas genericamente construtivas” (CORDEIRO apud COSTA, 2002, p. 28).

A manipulação das imagens e sons, como utilizamos hoje, só foi possível com o desenvolvimento da linguagem de programação, com o surgimento de programas (*softwares*) específicos para manipulação de imagens, sons, entre outros. Elementos de informação artística em grande parte são *softwares* autorais.

A utilização do computador para produção de arte pelos artistas, procedimentos, atitudes e estratégias diversificadas. O computador foi utilizado como ferramenta para geração de tratamento das imagens.

Uma vez produzidas, modeladas (imagens tridimensionais) e, eventualmente, animadas e sonorizadas, as imagens são transferidas para outro suporte (papel, tela, filme, vídeo) e exibidos nas formas tradicionais em galerias de arte ou em salas de projeção. O

trabalho do artista sofre contaminação dos processos da informática e o resultado final vai refletir a incorporação dos elementos próprios da programação.

O computador vai ser utilizados pelos artistas para além da ferramenta, as obras vão ser criadas a partir de um programa de criação previamente concebido pelo artista. A forma de exibição pode ser um circuito fechado tradicional, mas a tomada de decisão do que fazer e do como fazer vai ser tomada pelo computador. O artista consegue prever um conjunto de possibilidades de comportamento do computador, em geral usando conceitos de inteligência artificial.

A informática, junto com o sistema de telecomunicação, ampliaram a capacidade de transmissão de informações, em tempo real, abrindo novos espaços para arte com poder tecnológico multimidiático. Para Venturelli (2004), esse espaço foi um lugar importante de aproximação e socialização da arte e do público, sem intermediação das instituições artísticas, tais como museus e galerias de arte.

Para Mario Costa, em o *Sublime Tecnológico*, o advento de tecnologias como o telefone (1877) e o fonógrafo (1879) abriu uma nova época do estético que vai se desenvolvendo no tempo em que vivemos, agora no virtual.

3.7 - O que é arte virtual?

A Transiarte caracteriza-se pela transição da arte do real para o virtual. Mas o que é arte virtual? Nunca o mundo de imagens a nosso redor mudou tão rapidamente como nos últimos anos, nunca fomos tão expostos a imagens diferentes, e nunca o modo como as imagens são produzidas mudou de forma tão essencial. “Em um grau sem precedentes, muitas expectativas utópicas estão entremeadas de grande ceticismo...” Essa afirmativa leva à reflexão da invasão recente e atual da mídia e da tecnologia no local de trabalho, que afeta a relação de trabalho e muitas áreas de artes: a arte midiática, (vídeo, animação computação gráfica), a arte na rede (*netart*), a arte interativa em sua forma mais avançada de arte virtual (telepresença, arte genética). Estamos vivenciando a ascensão da imagem gerada por computador, da imagem virtual como imagem capa de mudanças autônomas e de formulação de uma esfera sensorial e virtual envolvente e semelhante à vida (GRAU, 2007, p. 15).

Para Oliver Grau (2007), a evolução da mídia da ilusão, em sua longa história, completa-se agora como uma nova variedade tecnológica; essa mídia da ilusão, contudo, não pode ser plenamente compreendida sem sua história. Com o advento das novas tecnologias

para gerar, distribuir e apresentar imagens, o computador transformou essa imagem e, agora, sugere que é possível “entrar” nela, considerando, assim, as fundações para a realidade virtual.

Segundo Oliver Grau, a história da arte pode ser contada como a história da mídia, ajudando-nos a compreender o fenômeno da realidade virtual, da computação em tempo real, da interatividade sensorial, das bases de dados, das redes distribuídas, da engenharia do conhecimento, da telepresença, da inteligência e da vida artificiais que são termos cada vez mais essenciais, quando se discorre sobre a chamada "arte virtual".

Em cada época, esforços extraordinários foram reunidos por vários artistas para produzir o máximo de ilusão com os meios técnicos disponíveis. É óbvio que todos esses exemplos de espaços de imagens para criar ilusões, desde a renascença nos mosaicos ou em pinturas, não são tecnicamente comparáveis às ilusões hoje possibilitadas pelo computador, que o usuário pode vivenciar de modo interativo.

Na realidade virtual, uma visão panorâmica é associada à exploração sensório-motora de um espaço imagético que produz a impressão de um ambiente "vivo". A mídia interativa mudou essa ideia a respeito da imagem em um espaço interativo multissensorial da experiência com uma estrutura de tempo. Em um espaço virtual, os parâmetros de tempo e espaço podem ser modificados à vontade, permitindo que o espaço seja usado para modelar e fazer experimentos.

A possibilidade de acesso a esses espaços e à comunicação com alcance mundial através de rede de dados, com a técnica da telepresença (GRAU, 2007), abre uma gama significativa de novas opções. Imagens do mundo natural são fundidas com imagens artificiais em "realidades mistas", nas quais frequentemente é impossível distinguir entre o original e o simulacro.

A interatividade e a virtualidade põem em questão a distinção entre autor e observador, bem como o *status* de uma obra de arte e a função das exposições. Portanto, é fundamental determinar quais características dos sistemas de imagem virtual distinguem-nas das imagens artísticas tradicionais ou das imagens cinematográficas. É necessário explorar e analisar o novo potencial estético que a tecnologia tornou possível.

Quais são as possibilidades de expressão abertas ao artista que trabalha com imagens assistidas por computador, interativas e na era do tempo real? Que limitações a tecnologia impõe aos conceitos artísticos? Que potencial para a criatividade encontra-se disponível ao artista e ao observador? Como pode o novo relacionamento entre artista e observador ser

caracterizado e quais estratégias artísticas resultam dessa situação? Como a interação e o *design* da interface afetam a recepção da obra? E, finalmente, com base na história da arte, como deveriam ser avaliados os conceitos de arte virtual contemporânea? (GRAU, 2007, p. 23)

A criação de espaços de imagens expandidas e vivenciadas de forma multissensorial e interativa que possibilitam situações processuais promove a tendência em direção à arte da *performance*. Nessa perspectiva, as categorias de jogo e a teoria de jogo adquirem novo significado. Assim, além de apresentar a longa e complexa tradição do conceito de imersão, é essencial que se retratem as mudanças dinâmicas mais recentes ocorridas com as imagens, mudanças trazidas pelas novas opções de interação e evolução.

A imersão é, sem dúvida, a chave para qualquer compreensão do desenvolvimento da mídia – mesmo que o conceito pareça, de certa forma, opaco e contraditório. Obviamente, não existe um relacionamento simples do tipo "ou... ou..." entre a distância crítica e a imersão; as relações são multifacetadas e estreitamente interligadas, dialéticas e contraditórias em parte e, por certo, dependentes em alto grau da disposição do observador. A despeito de ser um processo intelectualmente estimulante, a imersão. No presente como no passado, é, em muitos casos, mentalmente absorvente no desenrolar de um processo, de uma mudança, de uma passagem de um estado mental para outros. Ela é sempre caracterizada pela diminuição da distância crítica do que é exibido e o crescente envolvimento emocional com aquilo que está acontecendo (GRAU, 2007, p. 30).

A arte de transição não é de nenhum lugar, está sempre em fluxo de passagem, assim como também é complexa, mas busca sempre pela interação e produção estética como suporte para dar voz aos jovens e adultos na construção de um espaço do conhecimento digital. Na Transiarte, as produções estéticas não são consideradas como obra de arte no sentido de uma obra original e única.

Para Grau (2007), uma obra de arte de realidade virtual não tem original, assim as conotações do culto de exclusividade, de singularidade no sentido de Walter Benjamin, não se sustentam. Na arte digital, a aura origina-se da inacessibilidade artificial ou do profundo contato imersivo com o trabalho; por exemplo, quando os observadores são obrigados a viajar longas distâncias até um festival para ver a instalação de uma obra virtual muito comentada e que raramente se encontra em exposição, devido à despesa que isso envolve. Em teoria, seria possível reproduzir essa obra um número qualquer de vezes, mas, na prática, ela raramente poderá ser vista em sua forma multivariante em termos de espaço, e os mundos das imagens que ela gera são diferentes a cada exibição.

O estado ontológico da imagem é reduzido a uma sucessão de feixes de luz. Cálculos em tempo real são também a base da aparente mutabilidade da imagem, da possibilidade de entrar nela e, conseqüentemente, desses tipos de interação com o observador. A própria esfera da imagem constitui, tanto estética como tecnicamente, apenas uma conjunção com as ações de um público; no entanto, isso pode influenciar o trabalho apenas dentro da estrutura do programa, de acordo com o método de múltipla escolha (GRAU, 2007, p. 295).

A imagística virtual propõe mundos de faz-de-conta. Em um espaço adicional potencialmente infinito, ela desenvolve representações extensivas, amplamente conectadas com a aparência da realidade vivenciada, desenvolvendo-a ou sobrescrevendo-a, e a capacidade dinâmica dos algoritmos parece trazê-la à vida. As imagens virtuais contam com a capacidade dos computadores de copiar o real ou de reproduzir mundos imaginários enquanto, ao mesmo tempo, referem-se a um espaço utópico do que é possível.

Qualquer caracterização do papel do artista na realidade virtual deve questionar o *status* do computador. Ele realmente se compara a uma ferramenta? A um pincel, por exemplo, a uma extensão da mão do artista que depende do seu talento e da obra imaginada, que transfere a informação da mão do artista de forma analógica? No processo do trabalho, não surge nenhuma confrontação dialética, talvez apenas, em menor grau, entre a concepção do artista e a ferramenta à mão, embora o manejo habilidoso dessa ferramenta seja sobretudo o resultado prático.

As ferramentas envolvem um tipo específico de conhecimento baseado na experiência que só pode ser formalizada até certo ponto. Em comparação, um computador, ou pelo menos um que faça parte de uma rede, com suas configurações de *hardware* e *software* é um aparelho capaz de transformar a concepção do artista por meio do diálogo e das opções que surgem no curso do processo do trabalho. As possibilidades, no entanto, são finitas: os processos artísticos, bem como as ideias, são restritos por limites tecnológicos.

Artistas de qualquer lugar no mundo podem agora participar da criação de uma obra. Grupos de artistas separados geograficamente por grandes distâncias, que talvez nunca se tenham encontrado ou ouvido falar um do outro, podem agora colaborar, em estruturas semelhantes ao *e-business*, ao mesmo tempo, em vários continentes, em turnos, e em diferentes horários, de dia e à noite.

Esses sistemas abertos, conectados por redes, abrem possibilidades infinitas e inimagináveis para a coautoria distribuída. Essa extensão fundamental do raio de trabalho e a possibilidade de um dia passear, como o *flaneur* de Walter Benjamin, por espaços virtuais ligados em rede. Quando a capacidade das redes digitais tiver crescido, exigirá uma profunda

mudança dos horizontes culturais locais para artefatos transculturais; em outras palavras, para a produção global e a representação do conhecimento (2007, p. 304).

3.8 – Ciberarte

Segundo Diana Domingues (2002), em plena era digital, povoada por máquinas e seus *softwares*, a humanidade se defronta com a passagem da cultura material para a cultura imaterial.

Que arte é essa que tem como característica a criação e a interatividade e que se utiliza dos recursos tecnológicos, habitando na rede mundial de computadores (WWW), sofrendo mutações que humanizam nossos sentidos diante das máquinas?

Para responder a essa questão, devemos pensar na relação da arte permeada pela revolução da informática e por sua confluência com os meios de comunicação, já que não existe ainda um consenso terminológico para designar essas novas formas de expressão no campo da arte, esse hibridismo entre arte, ciência e tecnologia que vem mudando a forma de nos relacionarmos com os objetos artísticos.

Nesse contexto, segundo Priscila Arantes (2005, p. 24), para as produções artísticas que tinham como suporte a tecnologia nos anos 1950-1960, a expressão mais usada era “arte cibernética”. Nos anos 1970- 1980, passou-se a usar “arte informática”, nos anos 80, “arte e tecnologia”, “arte numérica”, “arte eletrônica”. Atualmente, os termos e as expressões mais utilizados são ciberarte, “arte das novas mídias” e artemídia.

Para Arantes, o termo mídia vem ganhando uma expansão e diz respeito também a todos os processos de comunicação mediados pelo computador. Assim, vamos utilizar “mídias digitais” para designar essa nova fase da cultura contemporânea influenciada pela revolução da informática e pelas tecnologias numéricas.

Segundo Arlindo Machado, a expressão inglesa “*media arts*” e o seu correlato português artemídia são usados hoje para designar formas de expressões artísticas que se apropriam de recursos tecnológicos das mídias e da indústria do entretenimento em geral, ou intervêm em seus canais de difusão, para propor alternativas qualitativas.

Essa definição se alarga, compreendendo também as experiências de diálogo, colaboração e intervenção crítica nos meios de comunicação de massa, que, por extensão, abrange quaisquer experiências artísticas com mediação tecnológica. Verifica-se que:

Neste sentido, “artemídia” engloba e extrapola expressões anteriores, como “arte e tecnologia”, “arte eletrônica”, “arte-comunicação”, “poéticas tecnológicas”, etc. Mas essa designação genérica apresenta o inconveniente de restringir a discussão da artemídia apenas ao plano técnico (suportes, ferramentas, modos de produção, circuitos de difusão), sem atingir o cerne da questão, que é o entendimento da imbricação desses dois termos: mídia e arte (MACHADO, 2007, p.7).

Para Machado (2007), essa combinação sugere que artemídia é mais que a mera utilização de câmeras, computadores e sintetizadores na produção de arte, ou a simples inserção da arte em circuitos massivos como a televisão e a internet. Sugere também que os produtos da mídia podem ser encarados, também, como as formas de arte de nosso tempo ou, ao contrário, que a arte de nosso tempo busca de alguma forma interferir no circuito massivo das mídias.

Nesse contexto de interferência, colaboração, reconstrução e possibilidade de experimentação, a ciberarte apresenta-se como uma modalidade de arte interativa capaz de produzir seu próprio fluxo de comunicação no ciberespaço, propondo que a arte é, antes de tudo, gerar um evento e não somente contemplar, passivamente, imagens, sons e textos.

Diana Domingues define ciberarte como arte interativa, produção artística que, “possibilitada pela inclusão das novas tecnologias digitais nas práticas artísticas, modifica e coloca novos modos de fruição para o público”.

A intenção é propor o trabalho artístico, não mais como mera criatividade do autor, mas como possibilidade de ser fruído, distribuído em rede, conectado através de terminais de computador, sempre solicitando uma ação num determinado ambiente, onde sensores, sintetizadores, mouses, teclados ou outros aparatos que captam o corpo, fazem gerar novas situações ao trabalho proposto pelo artista.

“Cada indivíduo pode se conectar, agir, modificar, intervir”. No ciberespaço e em outros meios tecnológicos, a interatividade aliada à instantaneidade de respostas a cada estímulo do indivíduo “marca a passagem da arte da representação para uma arte muito mais comportamental” (DOMINGUES, 2002, p. 60).

Para a ciberarte, todos os aparatos que permitem a interação e a troca de significados - ou seja, a simbiose entre humanos e máquinas - podem ser chamados de interfaces. “Quando falamos em interface, temos que pensar em contatos de superfícies diferentes que se conectam de alguma forma, fazendo com que corpos diferentes partilhem de uma mesma decisão” (idem: 74).

Para precisar melhor um campo tão extenso, a interface ocorre quando duas ou mais fontes de informação se encontram face-a-face, mesmo que seja o encontro da face de uma pessoa com a face de uma tela. O usuário se conecta com o sistema e o computador se torna interativo (...). É a nossa interação com o programa que cria uma interface. Por seu lado a tecnologia nos incorpora (SANTAELLA, 2008, p. 91).

Assim, é através das interfaces que a ciberarte propicia novas formas de percepção e experiência, dando o sustentáculo necessário para a interatividade, a essência da ciberarte. Com o advento das tecnologias digitais de interface, vale ressaltar a passagem da captura e da transmissão de signos das obras de arte plásticas, antes primordialmente ótico, para o háptico (DOMINGUES, 2002, p. 73). O háptico corresponderia ao sentido do toque, o sentido de tocar mundos virtuais, próprio da interatividade.

A arte interativa não é só um resultado visual, mas também o processo no qual se insere o indivíduo. A interatividade, na Internet, apresenta-se, na maioria das vezes, nas decisões em textos hipermídia (utilizando-se dos links clicáveis) e por ações em ambientes virtuais.

Lemos (1997) acredita que interatividade é um caso específico de interação digital, compreendida como um tipo de relação tecnosocial, ou seja, como um diálogo entre homem e máquina, através de interfaces gráficas, em tempo real. Alguns autores chegam até a não trilhar distinções entre interação e interatividade, sendo a primeira utilizada somente para as relações humanas e a segunda, para as relações homem-máquina.

Por meio de interfaces, a obra é navegada, desdobrada, tocada. É uma experiência que só pode existir quando estamos interconectados às tecnologias digitais. “Na Cibercultura, a interatividade propicia a humanização das tecnologias, pois oferece tipos de experiências estéticas que mesclam qualidades biológicas e emocionais da experiência humana em ambientes virtuais” (idem: 27).

Interatividade, portanto, poderia ser considerada como uma ramificação entre o homem e as tecnologias, permitindo que as ações humanas sejam processadas e desenvolvidas por máquinas. “Na ciberarte, com as diferentes modalidades de arte interativa, o artista precisa gerar zonas íntimas entre o corpo e as tecnologias, num intervalo que soma condições sinestésicas para o corpo, em estados de conectividade com sistemas complexos” (idem: 31).

Entretanto, para Lévy (1999, p. 82), “a interatividade assinala muito mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos

modos de comunicação do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico”. Por esse motivo, poderíamos pensar em graus de interatividade.

Na ciberarte, existem obras de baixos níveis de interatividade, nas quais o apreciador navega no espaço artístico através de cliques no mouse ou escrevendo textos (mais comuns na internet); de níveis intermediários, como instalações com recursos multimídia, nas quais o espectador pode alterar a obra com ações do próprio corpo; até altos níveis de interatividade, como no caso da Realidade Virtual.

Atualmente, em pesquisas avançadas de arte digital interativa, surge o conceito de “segunda interatividade”, defendido por Edmond Couchot. Num ambiente proposto, as máquinas ganhariam capacidade de agir próximas dos humanos, através de avanços das pesquisas em Inteligência Artificial.

As situações não são somente reativas de perguntas e respostas, de ações e reações, de diálogos, mas são oportunizados ambientes com métodos para artistas e cientistas do ATI – *Art et Technologie de l’Image da Université Paris VIII*. Geração de mundos virtuais que evoluem com autocontrole, emitindo respostas autônomas (Domingues, 2002, p. 83). Provavelmente, através dessas variações nos níveis de interatividade, poderemos iniciar uma classificação das faces da ciberarte, delimitando os meios utilizados para sua poética.

Assim, pode-se traçar uma classificação consistente das suas sutilezas estéticas, demonstrando objetos artísticos que utilizam o ciberespaço e as tecnologias digitais para representar o imaginário humano.

Dentro dos vários campos da arte contemporânea ligada a novas tecnologias, investigo Transiarte como uma forma de “ciberarte”, com ênfase, na apropriação que os alunos da EJA fazem das novas mídias e como esse processo pode trazer mudanças na realidade existente.

Esse é dos pontos importantes para considerar o significado da inovação tecnológica frente aos aspectos gerados pelos vários contextos que a cercam. Se uma tecnologia, em seu contexto, pode ser utilizada para outros fins, o que determina esta utilização é a capacidade de o homem extrair de seu repertório de experiências, novas ideias, conceitos e possíveis soluções para suas necessidades variadas.

Para Machado, a apropriação que a arte faz do aparato tecnológico que lhe é contemporâneo difere da que é feita por outros setores da sociedade, como a indústria de bens de consumo.

Em geral, aparelhos, instrumentos e máquinas semióticas não são projetados para a produção de arte, pelo menos não no sentido como se constituiu no mundo moderno a partir mais ou menos do século XV. Máquinas semióticas são, na maioria dos casos, concebidas dentro de um princípio de produtividade industrial, de automatização dos procedimentos para a produção em larga escala, mas nunca para a produção de objetos singulares, singelos e “sublimes” (MACHADO, 2007, p. 10).

A partir do pensamento de Machado e do ensaio “*A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*”, escrito pelo filósofo Walter Benjamin em meados do século passado, propomo-nos subsidiar as discussões contemporâneas que dizem respeito às produções artísticas em mídias digitais. Nesse ensaio, Benjamin tenta detectar as modificações estéticas trazidas às manifestações artísticas pelo advento da reprodutibilidade técnica.

A tese da qual parte o filósofo é a de que na sociedade moderna há uma desintegração do valor aurático na manifestação artística. A obra de arte não somente se metamorfoseia, perdendo o seu *status* de unicidade e originalidade atrelado a uma determinada dimensão espaço temporal, como também há uma modificação na forma como o receptor e o produtor se relacionam com a produção artística

Concordo que a democratização e a massificação foram dois processos desencadeados pelo uso da técnica “para o bem e para o mal”, mas a apropriação que o homem faz dessa técnica é o que se tornou um problema introduzido pelo capitalismo. Reconheço a existência da divisão de classes, da superestrutura, da infraestrutura no processo de massificação estética, visando o lucro, portanto, considero que a tecnologia não é neutra e traz consigo muitos significados.

A massificação das produções de arte é apontada como uma preocupação dos dois autores, sendo que, para Machado, o homem tem acesso às máquinas, mas não existe uma preocupação em se criar instrumentos para produção de objetos singulares e “sublimes”. Processo que Benjamin adverte com relação à reprodutibilidade técnica das obras de artes, ocasionando a perda da aura, a originalidade e, o mais importante, modificando a relação entre espectador e público.

A estética na ciberarte é comparada com a estética de obras de arte anteriores à produção digital e suas possíveis repercussões. A arte digital é vista, assim, dentro do conceito da reprodutibilidade técnica da obra de arte (BENJAMIN, 1981) que se caracteriza pela perda do valor aurático da obra de arte por um lado, e, por outro, por uma maior democratização e massificação das experiências artísticas. (TELES, 2008 apud RODRIGUES, 2015 P. 64).

Assim como uma das formas de ciberarte, a Transiarte apresenta-se como um processo em trânsito, que percebe a importância da expressão dos sujeitos no contexto contemporâneo, pela inclusão do uso das novas mídias de forma criativa e reflexiva.

Nós, professores, assistimos às rápidas mudanças trazidas pelo avanço tecnológico, pelas mídias digitais. Mudanças nas quais crianças e adolescentes, pertencentes a uma cultura digital e dinâmica, demonstram conviver e se relacionar bem com as várias mídias digitais existentes.

Palavras como interatividade, telepresença, ciberarte podem ser desconhecidas para esses alunos, mas a sua práxis pode ser identificada em sites como Facebook e YouTube, onde esses mesmos alunos postam vídeos e animações.

Fundado em fevereiro de 2005, o YouTube é o líder no setor de vídeos *online* e o principal destino dos internautas para assistir e compartilhar vídeos originais com todo o mundo por meio da *web*. O YouTube permite que as pessoas enviem e compartilhem facilmente videoclipes no “br.YouTube.com” na Internet, por meio de sites, celulares, e-mail e blogs.

O computador, assim como o cinema, a televisão e os videogames atrai de forma especial a atenção dos mais jovens, que desenvolvem uma grande habilidade para captar suas mensagens. De fato, estão descobrindo o mundo e lhes custa aprender a realizar trabalhos manuais como programar um vídeo ou um computador. Estão descobrindo as linguagens utilizadas em seu ambiente e lhes custa tanto ou mais decifrar e dominar a linguagem textual como a audiovisual. A grande diferença é que os resultados desta última ação abrem um amplo mundo de possibilidades cada vez mais interativas, em que constantemente acontece algo e tudo vai mais depressa do que a estrutura atual que a escola pode assimilar (SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, 2006, p.19).

Diante desse quadro, percebemos a importância da democratização da disseminação de uma linguagem que torne as ferramentas tecnológicas mais humanizantes, em busca da democratização do saber, considerando a história de vida dos sujeitos, o seu potencial criativo para o fazer artístico, conectadas com a realidade da sua comunidade.

Também percebemos a necessidade de constante atualização e de disseminação de novas práticas na área de arte educação, como contribuição para uma nova postura de perceber a arte contemporânea, como uma arte que está sempre em transição.

3.9 - Transiarte – a arte de transição

Na contemporaneidade, já não há mais um lugar fixo para pensamentos dualistas, principalmente nas abordagens do campo da educação. Entende-se que a linguagem perde sua instabilidade quando o texto, imagem e som “sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se” (SANTAELLA, 2008, p.36). É nesse contexto do fluxo e de diferentes linguagens que se entrecruzam que a Transiarte se coloca, segundo Teles:

A transiarte está, muitas vezes, conectada à identidade cultural dos interatores que produzem arte na forma de vídeos, fotos, animações, avatares, ou imersão na realidade virtual, que “refletem”, enquanto re-configurações estéticas virtuais, artefatos artísticos não virtuais. Partimos, pois, do conceito de “arte de transição” no sentido de que a arte virtual não é vista de maneira dicotômica em relação à arte presencial, mas harmoniosa, oferecendo um novo ângulo e uma nova reconfiguração e interatividade com a realidade, agora virtualizada. Assim, tanto a arte popular, como outras formas de arte, podem ser trabalhadas e reconfiguradas. No caso de videoclipes, por exemplo, temos vídeos curtos mostrando a arte popular (mamulengos, danças folclóricas, celebrações religiosas regionais, temas comunitários, grupais). Usando *software* apropriado, o ciberartista aprende o uso de *software* e sua manipulação para criar sua própria arte (TELES, 2008, p. 150).

Vivencia-se uma confraternização de todas as artes que “fluem umas para as outras: artesanato, desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, instalação e todos os seus híbridos”. Devido à existência de vários conceitos e definições de arte, destaca-se neste trabalho a arte (*do latim ars*), conceito que engloba todas as criações realizadas pelo ser humano para expressar uma visão/abordagem sensível do mundo, seja esta real ou fruto da imaginação. Através de recursos plásticos, linguísticos ou sonoros, a arte permite expressar ideias, emoções, percepções e sensações, dentre as quais pode construir uma diversidade de produções artísticas.

A Transiarte coloca-se dentro dessa confraternização da arte digital como uma estratégia pedagógica que visa à capacitação e ao domínio de *softwares* ou *hardwares* como estéticas tecnológicas ou representações do campo artístico que dialogam com o campo da arte e da educação no ensino e aprendizagem na cibercultura.

Frente a diferentes linguagens e estéticas artísticas possibilitadas pela cibercultura, este trabalho pactua com Domingues (2002), Arantes (2005), Santaella (2003) e Shusterman (1999) na utilização do conceito de Estética (*do grego αισθητική* ou *aisthesis*: percepção, sensação), que, na sua origem, segundo Arantes (*ibidem*), relaciona-se a uma “experiência que

não é adquirida por meio do conhecimento intelectual e racional, mas pela sensibilidade”.

No processo da Transiarte, a percepção, a sensibilidade e a colaboração são consideradas, no despertar das habilidades de manipulação das linguagens, características que vão refletir a estética digital colaborativa na rede.

É nessa estética da convergência entre arte, técnica e tecnologia, numa relação com o “saber fazer” dos jovens, adultos e idosos trabalhadores, e pela apropriação dos elementos (cor, volume, textura, forma, linha, e outros) que se constitui a arte de transição ou Transiarte, que é essencialmente uma linguagem em fluxo, em constante movimento e em trânsito.

De fato, a Transiarte, ao entrar nas escolas, abre possibilidades de uma construção coletiva que parte da vida cotidiana, dos problemas existentes na realidade, permitindo aos educandos sentirem-se no mundo e transformarem a realidade a sua volta. Ela dá voz aos jovens e adultos trabalhadores no ciberespaço, lugar que, para muitos, ainda é desconhecido em todos os seus níveis de interatividade, mas que, aos poucos, torna amigável no contato que se estabelece pelo “interfaceamento”, no site www.proejaTransiarte.ifg.edu.br, com a produção estética.

Levy e Venturelli (2004, p. 97) afirmam que “a arte, na cibercultura, não é mais uma janela aberta para o mundo, mas uma porta pela qual o observador é convidado a entrar num mundo de interações e transformações”. Tanto de forma individual como coletiva.

3.9.1 - Construção coletiva na Transiarte

O conceito da construção coletiva na Transiarte também rejeita a educação baseada na entrega do conhecimento, do mesmo modo como se entrega uma mercadoria, ou do modo como se faz um depósito em uma conta bancária – daí a “educação bancária” (FREIRE, 2005, p. 65).

A educação se fundamenta na crença de que os seres humanos são capazes de transformar suas circunstâncias, pois são dotados de consciência e de vontade, ainda que a sociedade capitalista tenda a transformá-los em objetos pela mercantilização de suas ações. Originada da Educação (e não de qualquer outra área a ela comumente associada, como a psicologia ou a Sociologia, por exemplo), a construção coletiva parte da ideia de que cooperar é melhor do que competir. O que não significa que se tenha mais facilidade na cooperação, acostumados que somos na experiência do individualismo. O coletivo não é, necessariamente, o modo onde todos fazem tudo. Há distintos fazeres e habilidades. É necessário criar espaços que estimulem e oportunizem diferentes fazeres, que se articulem em torno de objetivos comuns. “A construção coletiva apresenta-se como ideia-força capaz de articular as singularidades, num esforço propiciador da potencialização dos indivíduos, elevando-se ao autêntico processo de sua humanização e libertação criadoras” (Consulta Popular, 1999 in ANGELIM et al., 2012, p. 78).

Para Angelim *et al* (2012), construir coletivamente é exercitar esse processo, e não apenas contribuir com aquilo que cada um pode fazer. Mas o reconhecimento da contribuição de cada um não é esquecido. No caso da Transiarte, por exemplo, os vídeos produzidos na coletividade devem ter os créditos dos participantes, prática que condiz com o respeito ao esforço do trabalho humano. E quanto ao conhecimento? Esse bem tão complexo, que nada nem ninguém pode nos tirar, tecido com o fio de conceitos muitas vezes fugidios que escapam às nossas mais vigorosas formulações! O que dizer, então, da construção coletiva do conhecimento? (ANGELIM *et al.*, 2012, p. 88).

Lemes (2012) identifica na sua dissertação de mestrado que a partir da abordagem inicial da oficina, o Projeto Proeja Transiarte revela seus princípios basilares que estão amparados no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Diálogo que segundo Lemes gira em torno de uma situação-problema-desafio (REIS, 2011) do jovem e adulto.

Segundo Lemes (2012) após análise das dissertações de Silva (2008) Rodrigues (2010) e Zim (2010), a situação que é discutida, investigada na roda, no coletivo, no diálogo é um momento da prática da liberdade. “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”. (FREIRE, 2005, p. 101).

Nesse sentido, a Oficina Transiarte apresenta-se como possibilidade de ser um espaço dialógico e coletivo em busca da constituição de seres humanos, sujeitos políticos, epistemológicos e amorosos (REIS, 2011), como uma ação cultural para a libertação do homem (FREIRE, 2002). Para além de uma concepção conteudista e bancária (FREIRE, 2005), a perspectiva educativa assumida pelo projeto é a da “libertação do homem” (VIGOTSKI, 1994). Na leitura de Reis (2011, p. 80), Vigotski “deixa claro sua opção por uma sociedade socialista, caracterizada por uma libertação do homem e de tudo aquilo que o oprime, sufoca, escraviza”. Libertação do silenciamento imposto pela lógica do capital. “Encolhimento. Silenciamento. Cabeça baixa. Vergonha. Medo. Eu nada sei, eu nada sou, eu nada posso, Eu nunca vou aprender.” (REIS, 2011, p. 69). Esse é o sentido maior da retirada da situação-problema-desafio: desencadear um processo de diálogo que rompa com a lógica silenciadora presente nos espaços escolares em que apenas o professor é o detentor do conhecimento e os estudantes são seres sem luz, sem saber (LEMES, 2012, p. 85).

A estratégia de aprendizagem trabalhada no projeto transiarte possibilita não apenas discutir a produção de vídeos, animações ou outras manifestações artísticas, mas também promover a inclusão digital de jovens e adultos, enquanto sujeitos de gerações distintas, além de compreender a subjetividade coletiva em um contexto de tensões, na busca pela

escolarização, pela afirmação de identidade e pela importância da participação no processo de pensar e de produzir conhecimentos.

Tais estratégias buscam, também, problematizar os processos de coautoria pela experiência nas práticas sociais na Cibercultura, integrando outras linguagens com as ferramentas do ciberespaço às das culturas populares e científicas. Ampliar as habilidades e competências dos sujeitos para desvelar, no discurso, as distintas narrativas do contexto, através de novas práticas sociais dentro e fora da escola implica uma relação com o conhecimento de modo criativo, consciente da urgência de participar, bem como de socializar seus saberes.

Mesmo que a escola possa oferecer ainda mais ao jovem e ao adulto, eles sinalizam outras demandas que, na construção curricular, precisam ser contextualizadas. Os sujeitos envolvidos em projetos podem, em muito, ampliar suas habilidades e competências no nível individual e coletivo. Esse envolvimento constitui-se em oportunidades para se promover aprendizagem colaborativa e interativa na medida em que é possível pautar os aspectos políticos e culturais de ser um internauta plugado na Cibercultura (RODRIGUES ; COUTO, 2012 p. 158).

No momento atual, vivencia-se um contexto onde as produções tecnológicas sinalizam para uma convergência de mídias. O processo de construção de uma identidade consciente do seu tempo e de sua realidade é fundamental, ou corre-se o risco de se ter uma legião de alfabetizados digitais, internautas com plena apropriação das ferramentas da Cibercultura, mas totalmente alienados e sem consciência crítica.

Um dos princípios que norteiam a pesquisa realizada pelo projeto é o sentido e o significado da participação dos sujeitos na construção de novas estéticas. Mais do que qualificar pessoas para buscarem uma inserção no mundo do trabalho, um currículo integrado e que respeite as singularidades dos sujeitos não se limitará a fomentar recursos técnicos aos sujeitos em formação. Ou seja, busca oferecer uma formação em que esses sujeitos possam trabalhar e construir espaços de humanização, em que os pares possam criar, pensar e articular-se na busca pela emancipação política e social no exercício de sua cidadania.

3.9.2 - Experiências da Arte de Transição da Universidade para a Educação de Jovens e Adultos

A Transiarte tem como um dos seus princípios a escola como chão da pesquisa, o lugar onde os pesquisadores devem estar exercendo a práxis, a ação e a reflexão pedagógica.

Muito embora a oficina tenha sido divulgada para o público da educação de jovens e adultos, as primeiras experiências de animação desenvolvidas a partir do conceito de Transiarte foram desenvolvidas na disciplina “Educação, Arte e Cultura no Ciberespaço”,

ministrada na Universidade de Brasília, no programam de pós-graduação da faculdade de Educação-PPGE, na linha de pesquisa educação e comunicação, pelo professor Lucio Teles França, ofertada no 1ª semestre de 2006.

Entre os trabalhos de vários estudantes de diferentes áreas que cursaram a disciplina “Educação, Arte Cultura no Ciberespaço”, destacam-se duas animações “A Velha Bailarina e a Desilusão” e “De repente Cachaçada”. Dois autores, Pedro Filho (2008) e Aline Zim (2010), posteriormente desenvolveram a Transiarte como tema nas dissertações de mestrado, tendo como sujeitos da pesquisa estudantes de unidades escolares públicas.



Figura 4 - A velha bailarina e a desilusão

Sinopse – “A velha bailarina e a desilusão”

Animação em recorte de papel pelo grupo Educação Arte Cultura no Ciberespaço. Explora a relação da linguagem visual com a música em uma narrativa subjetiva de uma velha bailarina. Ano 2006.

Participantes: Guilherme Oliveira, Adriane Fritz, Fernanda Oliveto, Jussara Seidel, Pedro Filho e Webster Spiguel Ricardo Araújo (Música).



Figura 5 - De Repente Cachaçada

Sinopse- “De Repente Cachaçada”. Produzido com técnicas do teatro de bonecos. Trata-se de uma experiência com *stop-motion*, técnica de realizar animação. Os modelos são movimentados e fotografados quadro a quadro. A narrativa conta a história de um casal muito alegre em um momento de descontração e divertimento. Ano 2006.

Participantes: Alessandra Kemper, Aline Zim e Fabiana Marone

A experiência da “Velha Bailarina e a Desilusão” constituiu-se de uma produção que desenvolveu os elementos da linguagem para compor quadro a quadro. Ela teve grande influência em Pedro Filho¹¹, com formação em artes visuais e professor da disciplina de artes na Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde desenvolveu uma oficina com estudantes adolescentes da Escola do Parque da Cidade, PROEM – Promoção Educativa do Menor - DF.

Filho (2008) desenvolve um estudo da Transiarte para repensar esteticamente o processo de digitalização das imagens e o seu produto em um mundo virtual, com o objetivo de compreender o processo artístico de criação no ciberespaço e a exploração, em profundidade do sentimento estético do aluno ciberartista na produção das imagens virtuais. Como resultado da oficina, destacam-se as animações: “Bonde do Axé Creu”, “Nas Barras da PROEM”, “Drogas: Tô Fora!”, e “Monalisa”.

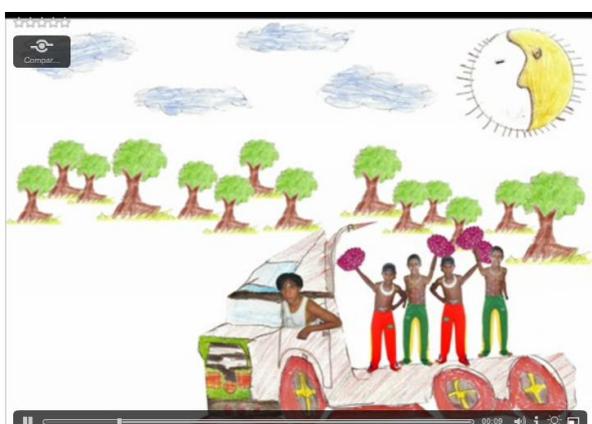


Figura 6 - Bonde do Axe Creu

Sinopse – “Bonde do Axe Creu”.

A música selecionada *Danca Creu*, funk de Mc Creu, deu uma sintonia, aos objetos como automóveis e outros veículos, levando ao estudo dos elementos da composição visual, ponto, linha, forma, volume, cor e outros. Os alunos criaram as personagens, valoriza-se no decorrer das atividades.

Participantes: Estudantes PROEM



Figura 7 - Monalisa

Sinopse – A Monalisa.

A proposta de releitura da obra de arte de Leonardo da Vinci. Os estudantes fazem questionamentos sobre a pintura. Eles questionam o seu valor no mundo, o desconhecimento deles da obra e a relação de arte popular e arte erudita.

Participantes: Estudantes PROEM

¹¹ SILVA FILHO, Pedro Luiz. Arte, ciberarte e interatividade: uma experiência na arte de transição na PROEM. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.



Figura 8 - Drogas tô fora!

Sinopse – “Drogas: Tô Fora!”

A personagem demonstra os efeitos prejudiciais das drogas, encarnando uma aparência cadavérica. Os desenhos desenvolvidos vão de encontro a aparente personalidade tranquila e faz uma denúncia um alerta em relação ao uso de drogas

Participantes: Estudantes PROEM



Figura 9 - Nas barras do PROEM.

Sinopse – “Nas Barras do PROEM”.

Conta reflexos da realidade, do contato com a violência. Roupas, músicas e desenhos seguem características comuns aos da maioria dos adolescentes. As linhas e formas lembram os animes e mangás japoneses, personagens musculosos, adolescentes, que parecem ter superpoderes e usam roupas de marcas da moda.

Participantes: Estudantes PROEM

As animações desenvolvidas no ano de 2007 tratam da realidade na qual os alunos estão inseridos, uma realidade de violência. A escola atende alunos em situação de risco, de vulnerabilidade social, no entanto observa-se o lúdico e a leveza na forma visual com que abordam o tema. A escola possui um laboratório e a orientação do processo deu-se na disciplina de artes, por meio de desenho, utilizando a técnica de *stop motion*, fotograma (quadro a quadro), com o recurso de uma máquina fotográfica e um computador, tendo o objetivo de desenvolver os elementos da linguagem visual, após realização de leitura de várias obras de arte, caracterizando o uso da metodologia triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa com o conceito de Transiarte.

Para Silva (2008) pessoas criativas e com domínio das linguagens artísticas são um diferencial nas suas produções. As experiências desenvolvidas na PROEM, seguindo as

características da transiarte, permitiram a troca de conhecimentos e ações entre indivíduos, viabilizada pela possibilidade de os interlocutores estarem muitas vezes separados em um tempo-espaço diferenciado.

Ocorreu, assim, uma elevação da auto-estima, que adquiriu, então, uma amplitude seja nas relações com o outro, física e materialmente, que está ao seu lado, seja em relação aos outros, que poderão apreciar, comentar e até mesmo modificar a sua ciberarte, captando-a em sites de divulgação de animações como o <http://www.proejatransiartetube.com> (SILVA, 2008, p. 128).

Silva (2008) afirma que nas discussões realizadas em torno das produções, no laboratório Transiarte/PROEM, um ponto defendido e muitas vezes apontado. É a possibilidade de se aprender conhecimentos artísticos e informáticos que poderiam se configurar em uma profissão, tornando-se, assim, um caminho para os jovens necessitados de uma profissionalização, de forma a saírem da situação de risco em que se encontram.

Para Teles (2012), criador do conceito Transiarte, o Projeto foi iniciado com o objetivo de introduzir o uso da tecnologia digital na sala de aula como suporte ao processo de aprendizagem curricular e inclusão digital junto aos estudantes e professores. No caso da Educação de Jovens e Adultos, a necessidade é ainda maior, visto que os projetos educacionais que envolvem “*tablets*” e computadores não são destinados à modalidade de Jovens e Adultos, ficando apenas no âmbito dos alunos matriculados no ensino regular, que considera a faixa etária e ano correspondente, isso quer dizer: crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos.

No ano de 2008, as atividades do grupo de pesquisa Transiarte se iniciam em março, com as reuniões acontecendo toda sexta-feira, de 10:00h as 12:00h. No dia 9 de abril de 2008, passei a integrar a equipe como pesquisadora discente da pós-graduação em educação em nível de mestrado, a convite do meu orientador, professor Lucio Teles.

Em maio de 2008, durante a semana cultural, tem início a oficina transiarte, com alunos da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública de ensino médio I. Esse evento, que acontece no semestre com duração de uma semana, proporciona o espaço onde os estudantes propõem diversas oficinas e os professores avaliam a sua participação.

Na oficina transiarte, houve cerca de vinte inscritos e todos eram estudantes da EJA do 2^a e do 3^a segmentos. Esse foi o primeiro contato com a práxis da oficina no período noturno, em formato semanal, com encontros de segunda a quinta-feira, sendo a sexta-feira o momento para apresentações de todas as oficinas realizadas na escola (dança, culinária, informática e

outros). A transiarte apresentou a animação “Tribus” e um *Making of* relatando o processo dessa animação.

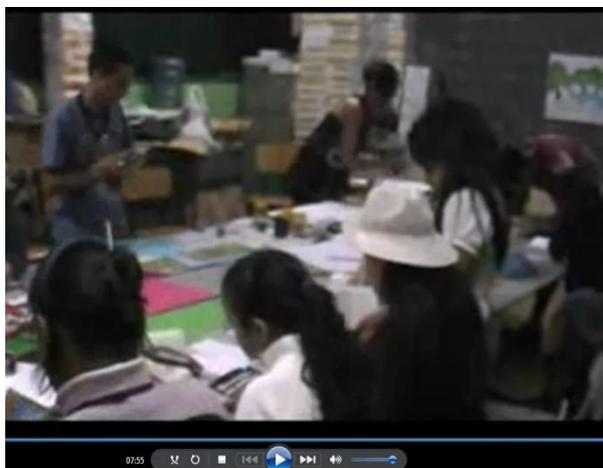


Figura 10 - Transiarte em processo.

Sinopse - “Transiarte em processo”

Mostrar o processo da oficina que culminou na produção de “Tribus”. Os estudantes passam a conhecer as etapas, a geração de temas, sendo que a situação-problema desafio foi a etapa mais intensa. As etapas do processo e sua organização na compreensão do trabalho coletivo. O momento da criação coletiva colaborativa gerador das imagens que vão compor a animação. .Tribus.

Participantes: estudantes da EJA do CEM 3

Na animação “Tribus”, segundo Zim (2010, p. 44), “faltaram personagens para tantas modas e comportamentos classificáveis, assim como personagens múltiplas, híbridas”, que representam vários tipos ao mesmo tempo ou variações desses tipos. A discussão gerou um espaço de imersão das identidades dos educandos e educadores de EJA.

Zim (2010) descreve em sua dissertação processo de construção da animação do vídeo *Tribus*. Esse vídeo revela as identidades de jovens, tribos diversas juntas em um mesmo espaço, na escola, respeitando-se mutuamente. “Cada um escreveu as características de um personagem. Um calouro que chegando à escola é assediado por vários estudantes, cada um representando uma tribo, um gueto, um grupo.” (ZIM, 2010, p. 45). Ed é um calouro, chega à escola e todas as tribos apresentam sua identidade, assediando-o. Ed não escolhe uma tribo, escolhe um momento com todos. O vídeo termina com a frase: “Ninguém de nós é tão bom quanto todos nós juntos” – construção coletiva que é uma articulação do individual e coletivo, valorizando as diferenças, em busca de um processo comum.

Os paradigmas e as visões de mundo dos educandos se expressam na fala, na música e nas imagens escolhidas por eles. Essas não são meras informações sobre a realidade deste ou daquele indivíduo, mas apresentam uma diversidade de mundos no mesmo espaço.



Figura 11 – “Tribus”.

Sinopse – “Tribus”

Apresenta uma personagem estudante, um calouro jogador de basquete que, ao chegar à escola, encontra-se com as mais diferentes tribos, o regueiro, o skatista, a patricinha, a roqueira, o emo, a nerd e a funkeira foram as personagens escolhidas pela roda de discussão. O clipe tem pedaços do rap, do funk, do punk rock, do pop americano, do pop rock brasileiro e do reggae, tipos de música que representam cada personagem.



Figura 12 - A questão do lixo

Sinopse – “A questão do lixo”

O tema escolhido foi “aquecimento global”. Os problemas que estão afetando a humanidade e estão relacionados com o meio ambiente e o comportamento do homem. Após considerações de todos os educandos, o recorte deu-se em torno da questão do lixo (coleta e destino). A animação explora objetos e busca a reflexão para que as pessoas possam perceber como tratar o lixo de forma correta.

A animação “Tribus” destaca-se como a primeira produção a partir do conceito transarte na modalidade de EJA, além de trazer elementos da homogeneidade e diversidade da população da cidade de Ceilândia. Essa experiência contou com a ajuda de dois alunos do curso de comunicação da Universidade de Brasília, que já desenvolviam projetos na área de animação. Apesar de conhecerem a técnica de *stop motion* ainda no curso de artes cênicas e de desenvolverem, posteriormente, um projeto final no curso de artes visuais com fotomontagem, ainda não tinha desenvolvido um projeto de animação.

A experiência no curso de artes visuais contribuiu muito no processo de criação de cenários, roteiro, na elaboração das cenas e em toda a produção visual. Os encontros aconteceram de segunda a quinta-feira, com duração de três horas. Ainda que se tivessem formado dois grupos na oficina, só foi possível chegar-se à produção final de “Tribus”. Um dos problemas era a falta de computadores para edição de imagens. Contudo, o material que não foi utilizado em um dos projetos serviu para realizar outra animação “A questão do lixo” em outro momento, com objetivo de atrair os professores para pensar outras formas de ensinar na EJA, pois os estudantes queriam participar do projeto, mas os professores ainda estavam conhecendo a dinâmica da pesquisa pelo fazer na Transiarte.

As experiências desenvolvidas no primeiro semestre de 2008 oportunizaram mais duas oficinas, no segundo semestre daquele ano, sendo uma, no vespertino, na qual fiquei como responsável por conduzir o processo e outra, no período noturno, onde a mestrandA Aline Zim era a condutora. Nesse período, o grupo de pesquisa ainda não contava com muitos pesquisadores, e eu e Aline, ambas mestrandas, ainda estávamos validando a práxis proposta pela arte de transição na experiência no coletivo dos estudantes.

A atuação com arte de transição, no vespertino, permitiu-me entender melhor como a experiência coletiva se desenvolve na relação pesquisa, estudantes e professores. “Encontro de gerações”, uma das animações resultantes desse processo, nasce de um encontro, em uma mesma turma de EJA, de estudantes menores, de 18 anos, com estudantes maiores, de 40 anos ou mais. O que, no começo, apresentou-se como uma separação, onde os mais novos formavam seu grupo de um lado e os mais idosos, do outro, cada grupo com suas ideias, crenças e vivências mais evidentes.

A dificuldade de entendimento entre eles foi sendo desconstruída a partir do momento em que todos começaram a se identificar, independente da idade. Ter 50 anos e gostar de Legião Urbana ou ter 17 anos e gostar de Legião Urbana é possível no Distrito Federal? Sim, a imigração em torno da construção e, depois, da busca por melhorias da condição de vida fazem com que isso e muito mais seja possível.

Os estudantes passaram a conhecerem-se melhor a partir desse encontro musical, que abrangia dos anos 80 à atualidade do funk, forró, rap e outros estilos, promovido pela professora da disciplina. Ali, os estudantes perceberam que existe uma relação de preconceito entre as idades.

Mas afinal onde se encontra o professor nesse processo da oficina? O professor Oseas de história, hoje aposentado e músico, desenvolveu um papel de mediador de conhecimento

na abordagem do conteúdo da disciplina com o processo da oficina. A vivência desse processo foi intensa, não tendo como separar a intervenção do pesquisador, da do professor nem da dos estudantes.

Considero uma experiência de construção coletiva única na arte de transição pela participação ativa e envolvimento da turma, tanto pela pesquisa realizada por cada educando, como pelo encontro coletivo, onde os alunos, a cada encontro, levavam diferentes informações e imagens que tratavam a época escolhida, fazendo emergir disso informações, fotografias, músicas e outros para dialogar com o projeto e o roteiro criados.

Os estudantes tornam-se personagens, e quem vivenciou esse processo da construção em uma narrativa oral conta aos demais que passam, também, a ver-se como personagens, explorando, a partir daí, indumentárias próprias da época, a conhecer carros, casas e outros que se referem a um passado vivo na capital federal.

Peguei meu “caixão de europa” e vim pra Brasília. Naquela época, não se tinha malas como se tem hoje. Foram três dias de viagem no pau-de-arara, muita poeira e pouca comida. Alguns choravam de alegria, por irem à nova capital. Outros choravam de tristeza, porque a viagem foi dura, muito difícil [...] O Núcleo Bandeirante chamava Cidade Livre, parada obrigatória para quem chegava aqui. Aqui (em Brasília) não precisa ter profissão não. Eu nem sabia o que era um rodo. Pra mim, jirico era um jegue. Pra eles, era um carrinho de mão com roda de pneu que transporta concreto (ENTREVISTA, ESTUDANTE, 2008).

Considero essa oficina um marco do desenvolvimento da arte de transição pela pesquisa visual, a passagem do preto e branco para as cores na composição das cenas, o real e o virtual em uma mesma narrativa, vivida e construída no imaginário de uma história que representa um movimento de nascimento da cidade de Ceilândia pela via da construção da capital.

Além da percepção dos educadores que abrem espaço para a pesquisa-ação.

Quero agradecer a todos os professores pelo incentivo, pela motivação que estão me dando. Eu quero concluir todo esse estudo da parte de informática e o meu sonho é chegar à UnB. Na Transiarte, eu pude conhecer a área de computação, que não conhecia, eu não tenho vergonha de dizer isso. Não conhecia, sabia o que era computador, via computador, mas não sabia como trabalhar. Então, por meio desse projeto, pude adquirir esses conhecimentos: saber ligar o computador, saber enviar um e-mail, saber receber, saber conversar, saber passar aquilo para as pessoas que necessitam. A cada dia estou mais motivado, estou mais ciente daquilo que eu não conhecia no passado, primeiro, porque não existia na minha época. Agora estou adquirindo, mesmo nessa idade avançada, estou conseguindo e vou concluir porque vejo que é de alta importância o homem e a mulher aprenderem tudo isso, porque nós estamos em um mundo moderno, em mundo científico e para que possa nos ajudar a sermos felizes (ENTREVISTA, LUIZ, ESTUDANTE, 2008).

Para Lemes (2012) a dinâmica da Oficina Transiarte, a partir dos indícios encontrados nas falas dos egressos, nos registros do Diário de Itinerância e também na análise feita de Rodrigues (2010) e Zim (2010), “parece ser um espaço que oportuniza a transformação de si, do outro e do contexto vivido”.

Sendo assim, concordo com Vigotski (1929) e Pino (2000) ao defenderem a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento humano; com Freire (2008) ao abordar a importância da relação conteúdo e contexto vivido, e com Reis (2011) ao trazer as situações-problemas-desafio como estratégias político-pedagógicas importantes no processo de desenvolvimento dos sujeitos da EJA (LEMES, 2012, p. 238).

A animação “Encontro de Gerações ” segundo Lemes (2012, p. 36) com a dissertação de Rodrigues (2010), comprova uma das três hipóteses do projeto, a Transiarte se mostra como uma práxis de arte que busca despertar a criatividade e produção artística colaborativa, que no caso de Encontro de Gerações se efetiva como outra forma de ensinar e aprender história.

O Estudante Altino, que havia participado da Oficina Transiarte em 2008, resistindo à tecnologia naquele momento, optou por contribuir mais nas discussões e relatos. No ano de 2009, estava matriculado no curso Ciberarte I, que foi uma das conquistas do Proeja Transiarte (RODRIGUES, 2010, p. 83).

Trabalhando de maneira colaborativa, os participantes criaram uma identidade de grupo cujo foco é Ceilândia e sua cultura. Nesse processo, levantaram questões éticas e estéticas para a elaboração do vídeo, o que os referenciou na sua história de vida, do presente ao passado, e que foram incluídas na produção da arte digital (TELES, 2014, p. 275).

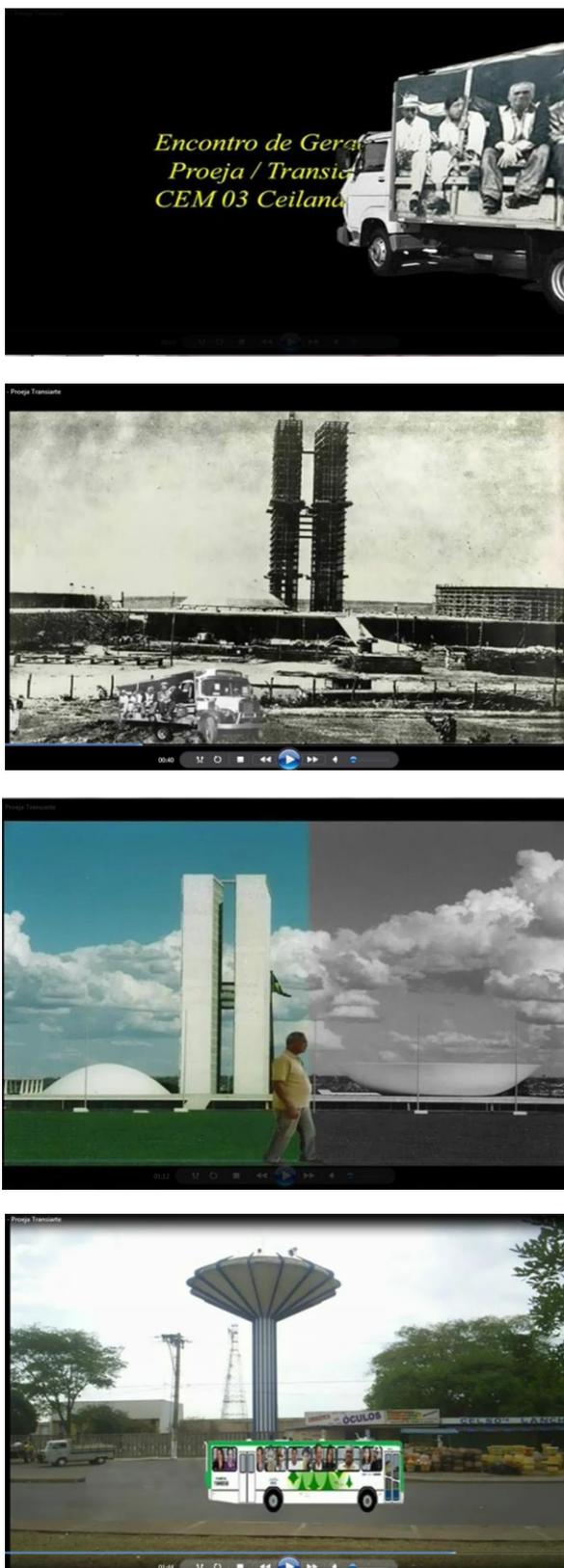


Figura 13 - Encontro de gerações

Sinopse : “Encontro de gerações”

O tema nasce de um conflito existente na EJA chamado de processo de juvenilização, onde, cada vez mais, os estudantes do ensino regular são excluídos do ensino fundamental e médio regular e inseridos na educação de jovens e adultos.

Os estudantes contam sua trajetória de vida a partir do tema da disciplina de história, que abrange o período de JK. O roteiro, que gira em torno da construção da capital, parte de relatos dos estudantes com mais idade que atuaram na construção de Brasília. Os estudantes mais novos destacam e confirmam relatos que ouviram dos seus pais e avós.

Em destaque a vida dos candangos que contribuíram na construção da cidade, as condições precárias de moradias. A narrativa é construída pelo caminho que a personagem faz da asa norte, asa sul do avião à cidade de Ceilândia.

A realização do vídeo dá-se por um processo de construção/desconstrução constante, desde o roteiro até a montagem. Nesse movimento de montagem, costumam-se, dentro de certa ótica, os fragmentos que traduzem, de forma visual, a percepção dos sujeitos da pesquisa.

As músicas utilizadas foram “Plano Piloto”, cantada por Luiz Gonzaga, e uma composição de autoria de César de Paula, morador da cidade de Ceilândia, local onde é realizada a pesquisa: “Fusão Nordestina”. Ela conta a história das pessoas que vieram trabalhar na construção da capital e foram morar em Ceilândia.

Encontro de gerações é um processo que mistura vídeo com *stop motion*. A produção foi realizada por partes, de acordo com a pesquisa os que estudantes realizavam com a participação de todos os envolvidos, o que pode ser melhor compreendido em “História escrita, história vivida”, que traz o processo vivido pelo professor e por um estudante.



Sinopse – “**História escrita, história vivida**”.

Esse vídeo constitui-se como uma forma de documentário, um registro com algumas falas do professor sobre o processo na sua disciplina da oficina. “Trabalhar com história na EJA é uma situação difícil, mas ao mesmo tempo é desafiadora e interessante também. Porque trabalhamos com pessoas que têm visão de mundo e de tempo bastante diferentes. Trabalhamos com pessoas que têm desde 60 anos, um pouco mais, até aquelas que ingressam no sistema EJA com 15 ou 16 anos, enfim pelos mais diversos motivos. Então a experiência de se trabalhar história com essas pessoas de idades tão diferentes é, na verdade, um desafio, porque muitos deles viveram parte da história que se trabalha, quando a gente trabalha, por exemplo, a parte de Brasil Moderno, atualidades. Se nós pegarmos, por exemplo, acontecimentos como a construção de Brasília, se pegarmos acontecimentos como o golpe militar de 64 ou se pegarmos acontecimentos como o impeachment do presidente Collor, enfim, são acontecimentos que os alunos que têm 15 e 16 anos não vivenciaram e, pra eles, isso passa como história escrita, tá certo (Entrevista com o professor Oseas).



Figura 14 - “História escrita, história vivida”.

Enquanto as oficinas com a arte de transição estavam acontecendo nas quintas-feiras, no segundo semestre de 2008, na unidade escolar, às sextas-feiras, na Universidade Brasília, aconteciam as reuniões de reflexão, onde se discutiam pressupostos teóricos da pesquisa-ação e as atividades desenvolvidas na unidade escolar. O processo de discussão contribuía com a atuação seguinte na oficina e também promovia o encontro das experiências no diurno e no noturno.

No noturno, o processo era diferente, o que se devia à própria formação das turmas, uma vez que os estudantes desse turno, em sua grande maioria, são trabalhadores, fato que reflete nos atrasos na chegada ao ambiente escolar, na diminuição do tempo hora-aula em relação ao período diurno, assim como no fator interrupção (evasão), que, aqui, também se mostra como um problema maior.

Além da própria dinâmica diferenciada dos turnos, a atuação docente também se deu de forma diferente, uma vez que o professor do turno vespertino realizava as leituras junto com o grupo de pesquisa e participava de várias atividades dentro e fora da escola. Por outro lado, o professor do noturno não participava das atividades de forma efetiva, tendo se ausentando por muitas vezes da sala no momento da oficina, e tendo, como único objetivo, dar uma nota para as produções que tratassem do tema desenvolvido no semestre na disciplina de física.

Nesse sentido, o pesquisador coloca-se dentro de um processo que vai ser denominado de cultura didática tradicional de produção, que tem um objetivo concreto de realizar uma atividade avaliativa. A reflexão sobre o processo e sobre o conhecimento torna-se menos importante. Infeliz ou felizmente, na pesquisa-ação enfrentamos a realidade e nem sempre os professores estão abertos a novas experiências, principalmente quando se pretende ampliar processos coletivos e participativos pautados na criação artística.

A arte, ao mesmo tempo que abre as portas para entrar na unidade escolar, também mostra-se inserida no pensamento de que é um conhecimento menos importante diante da matemática, da física, da química e da biologia. Alguns professores defendem a sua atuação para favorecer o conhecimento de uma disciplina, esquecendo que arte é uma linguagem e tem conhecimentos próprios.

As produções do noturno foram realizadas após a construção do roteiro, que foi focada no conteúdo da disciplina de física. O resultado foram dublagens de vídeos baixados na internet. As três produções foram desenvolvidas em uma mesma turma.



Figura 15 – Receptores elétricos

Sinopse – “Receptores elétricos”

Os estudantes fazem uma experiência de trazer o conteúdo da disciplina de Física como algo mais próximo do cotidiano das pessoas. É uma brincadeira entre imagem e conteúdo, numa abordagem educativa. Diferenciam o que é energia elétrica e o que é energia não elétrica.



Figura 16 – Campo elétrico

Sinopse – “Campo elétrico”

Os estudantes fazem uma experiência de trazer o conteúdo da disciplina de Física como algo mais próximo do cotidiano das pessoas. É uma brincadeira entre imagem e conteúdo, numa abordagem educativa. Abordam conceito e definições do campo elétrico e diferenciam o que é energia elétrica e o que é energia não elétrica.



Figura 17 – Medidores elétricos

Sinopse – “Medidores elétricos”

Os estudantes fazem uma experiência de trazer o conteúdo da disciplina de Física como algo mais próximo do cotidiano das pessoas. É uma brincadeira entre imagem e conteúdo, numa abordagem educativa. Fazem uma exploração do que são os medidores elétricos e para que servem.

O ano de 2008 chega ao fim e a arte de transição mostra possibilidade de continuação para o ano de 2009, com a oferta de um curso de Formação Inicial Continuada – FIC, em parceria com a escola técnica para os estudantes da EJA.

A escola técnica, com seus laboratórios preparados para atender o curso de técnico de informática, possuía as condições e as estruturas físicas ideais para resolver os problemas encontrados no ano de 2008, como a falta de infraestrutura, além de profissionais da área de informática que poderiam contribuir com a edição de imagem, de som e de vídeos.

No entanto, foi um choque pedagógico o encontro com a educação profissional, pois o foco dos professores do curso técnico é apenas no campo de aplicação do “saber fazer”, reforçando o desenvolvimento de habilidades, individualidades e o sucesso no mercado de trabalho. Os pesquisadores da universidade de Brasília realizaram encontros de formação e também acompanhavam as atividades e planejamentos na escola técnica. Passando a pensar as práxis juntos, possibilitou desenvolver-se um trabalho coletivo e uma pequena mudança no plano de aulas, com momentos de atividades coletivas e depois individuais. Não apenas momentos individuais de aprendizagem no computador.

No processo da arte de transição, os estudantes que sabem mais de uma coisa ensinam aos outros que sabem menos, e todos aprendem juntos, de forma compartilhada, não havendo disputa ou competição, e sim produções coletivas a partir de reflexões e ações também coletivas.

O primeiro curso foi denominado de Ciberarte 1. Em entrevista, o professor que ministrou esse curso, no primeiro semestre de 2009, lotado na escola técnica, colocou que: “O processo da arte de transição não é fácil para um professor de curso técnico, quando se vê diante de estudantes de diferentes níveis do ensino médio e ainda que nunca tiveram contato com o computador.”

Os cursos da escola técnica possuem pré-requisito e escolaridade compatível ao curso e, no caso da Transiarte, o curso era destinado a estudantes de outra escola.

A escola técnica oferta cursos profissionalizantes e, no ato da matrícula, alguns exigem pré-requisito, estando, na sua grande maioria, atrelados à escolaridade. Contudo, quando se observa o caso de informática, as habilidades desenvolvidas não estão relacionadas com os ensinamentos fundamental e médio, e, no curso Ciberarte I, os estudantes menores de 18 anos cursando ensino fundamental (EJA - segundo segmento) dominavam vários softwares de edição de vídeo e outros.

Entretanto houve muita dificuldade no desenvolvimento de habilidades e o foco do curso Ciberarte ficou mais nas pesquisas de obras artísticas, sem, no entanto, explorar o fazer, permanecendo, apenas, no domínio de alguns *softwares* de edição de imagem e vídeo.

Ao final do curso, os estudantes da EJA foram certificados pela escola técnica e um dos projetos finais foi a animação “Em construção”.



Figura 18 – Em Construção

Sinopse – “**Em construção**”

A animação conta a história de uma personagem que busca algo que está fora de alcance. É um exercício de desenho e de contraste claro e escuro, que resgata o início das primeiras animações. A narrativa utiliza-se da música de Caetano Veloso, dando sentido às imagens e aos movimentos. Os elementos da linguagem visual são explorados nas linhas, curvas e retas.

O ano de 2009 trouxe muitos ganhos para a pesquisa-ação, ampliando a sua atuação em dois ambientes escolares. Contudo, em nível de mestrado, não houve aumento no número de pesquisadores, mesmo tendo vários graduandos do curso de pedagogia. A atuação desses graduandos voltava-se mais para o campo da observação, sem muitas iniciativas, realizando atividades sempre que solicitados.

Percebe-se que, na etapa de discussão do tema problema desafio da pesquisa, os graduandos se sentem bem à vontade, mas, na etapa de criação artística e de coleta de imagens, ficam sempre à espera de que alguém possa conduzir o processo. Como a atuação dos pesquisadores é no ambiente escolar e os calendários da universidade e das unidades escolares são diferentes, o primeiro indicador a se pensar é que, enquanto a universidade está de férias, as escolas estão em pleno funcionamento e o inverso também acontece. Em nível de mestrado, fica mais fácil viabilizar a participação do pesquisador, mas, no âmbito dos estudantes de graduação, devido à rotatividade entre os alunos, que a cada semestre se organizam em função da grade de disciplinas do semestre, isso é uma dificuldade.

Um dos grandes problemas que ao longo desse trabalho vai se sobressair é a falta de estrutura física na unidade escolar (espaço destinado a atividades de diversas naturezas e experiências artísticas, assim como laboratórios de informática com equipamentos que possam ser utilizados e estejam em pleno funcionamento). No ano de 2009, devido à falta de estrutura já citada, não houve uma produção final. Outro fato relevante a se observar é o grupo ser composto por alunos oriundos de várias turmas, o que trouxe muitos desafios, já

que os estudantes participavam de turmas diferentes e momentos avaliativos intervinham no desenvolvimento de construção coletiva.

Em dezembro de 2009, apresento como parte da pesquisa de mestrado, com o título “PROEJA TRANSIARTE: Uma experiência de pesquisa-ação e ciberarte”, a animação que mostra o sentir do pesquisador e sua atuação frente a métodos e técnicas de pesquisa no mestrado.

A animação apresenta a criação de uma personagem desenvolvida por um aluno da EJA, a partir de uma fotografia.



Figura 19 – PROEJA Transiarte: Uma experiência de pesquisa-ação e ciberarte.

Sinopse – “PROEJA Transiarte: Uma experiência de pesquisa-ação e ciberarte”.

A animação conta o processo vivido no Proeja/Transiarte e os principais efeitos do desencadeamento da pesquisa-ação no processo de criação e na produção ciberartística, assim como as possibilidades da Transiarte como linguagem no ambiente escolar. Além de trazer reflexões sobre o processo de entrada dos cursos de graduação.

No ano de 2010, no mês de maio, após muita negociação com a Secretaria de Ciência e Tecnologia, que estava com a tutela das escolas técnicas de Brasília, passei a integrar o quadro de professores da escola técnica, via ex-ofício da Secretaria de Educação do DF, onde permaneci o ano de 2010 e início de 2011.

Atuei como docente no curso Fotografia Digital, destinado aos alunos da EJA, atendendo um total de quinze estudantes. Após contribuições no curso Ciberarte I e II, observei que os estudantes aprendiam a fazer a edição de imagens, (juntar, cortar e acrescentar áudio nas imagens coletadas) e ter um vídeo ao final como produção estética, no entanto, algumas transições ainda eram bruscas, devido à utilização de imagens prontas, copiadas da internet.

O curso de fotografia digital buscou desenvolver diferentes possibilidades de desconstrução e criação de imagens, para que os estudantes pudessem se perceber formados

por diferentes composições visuais, fotomontagens e outras composições com o uso de softwares para desenhar e manipular, o que possibilitaria desenvolver um trabalho estético harmônico de transição de imagens.

Os estudantes utilizaram suas máquinas fotográficas digitais, passando a conhecer melhor o equipamento, já que muitos não sabiam como utilizar e nem como poderiam realizar manipulações em suas próprias imagens.

O *software* utilizado foi GIMP, por ser um software livre de manipulação de imagens. A utilização do *software* livre é opção da pesquisa, mas utiliza-se *software* proprietário quando esta é a única opção da escola. Não existe manutenção de equipamentos na Secretaria de Educação e, muitas vezes, os núcleos que atendem as demandas de tecnologias, conhecidos como núcleos tecnológicos educacionais - NTE, desenvolvem mais cursos de formação para professores do que atendem as escolas ou fazem manutenção dos equipamentos. Isso faz com que muitas escolas não utilizem os laboratórios e seus computadores e que nem queiram ganhar laboratórios. As escolas têm pedido a liberação de professores para ficarem responsáveis pelos laboratórios, contudo a secretaria entende que isso seria um desvio de função do professor.

Embora a produção final não seja o grande objetivo do projeto, percebe-se que os alunos vislumbram e desejam executá-la. A pesquisa – ação transiente começa a se tornar orgânica, tanto na escola de ensino médio, como na educação profissional. A discussão, a reflexão e a construção artísticas vão se consolidando como parte do processo vivido por alguns estudantes, nos cursos Ciberarte I, Ciberarte II e Fotografia Digital.

Ainda no ano de 2010, além da oficina na quinta- feira, criou-se outro momento de discussão entre as duas escolas. A finalidade era que se pensasse o processo de integração entre educação profissional e a educação de jovens e adultos, principalmente com a entrada dos professores do Instituto Federal e suas dificuldades pedagógicas de conscientização para atender os educandos da EJA. Existe uma dificuldade de aceitação de cursos em nível de integração com a educação de jovens e adultos nos institutos federais. Fato é que o PROEJA entra nesses institutos federais como um programa em forma de lei. Entretanto, mesmo nos institutos federais, a evasão se apresenta com índices alarmantes.

A evasão é um problema que se instalou, tanto nas escolas públicas, como também nos institutos. Além disso, a modalidade de jovens e adultos ainda tem que resolver a especificidade da formação de professores para atender os seus estudantes de forma diferenciada dos estudantes do ensino regular em idade própria.

Os professores do Instituto Federal de Brasília perceberam na pesquisa-ação PROEJA Transiarte uma possibilidade de desenvolver formação de professores para atuar com jovens e adultos. Muitos dos professores não possuem licenciatura e também desconheciam o território geográfico em que iriam atuar, pois, ao se instalar em Brasília, o instituto trouxe muitos professores residentes em outros estados e que, portanto, desconheciam a realidade em que seus alunos estavam inseridos no DF.

Muitas pessoas de diferentes instituições como o Instituto Federal de Brasília, Secretaria de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, passaram pela pesquisa-ação, contudo, observou-se que as contribuições da arte de transição não se alimentavam de reflexões de outras instituições e sim das atividades realizadas dentro da própria pesquisa-ação, principalmente nas atividades desenvolvidas nas unidades escolares.

A busca por novas estratégias para ensinar na era digital atrai instituições públicas e privadas no âmbito da educação e também da formação profissional. Especificamente no que diz respeito às inovações tecnológicas, que representam, para algumas crianças, jovens e adultos, acesso natural, enquanto, para outras, representam algo a ser conquistado. A arte de transição, como já foi afirmado no decorrer deste trabalho, pode ser um importante espaço de acesso à tecnologia, à aprendizagem das linguagens tecnológicas específicas da arte digital.

Em abril do ano de 2010, Aline Zim (2010), colega de mestrado com quem dividi várias experiências da arte de transição, apresenta um vídeo contando o seu processo narrativo sobre o olhar da arte de transição. Quando se participa de um projeto que desenvolve linguagens estéticas visuais, a visualidade faz parte do processo e, mesmo numa apresentação de defesa de dissertação de mestrado, não há como não se utilizar da linguagem transiarte, que também passa a fazer parte do olhar dos sujeitos pesquisadores.



Figura 20 - Arte, educação e narrativa.

Sinopse – “Arte, educação e narrativa”

O pesquisador conta com palavras e imagens a sua experiência significativa no contexto do PROEJA-Transiarte, uma pesquisa-ação com estudantes de EJA, na cidade de Ceilândia, DF. A narrativa dessa experiência transportará o leitor para o espaço-tempo da pesquisa nos momentos mais significativos, sob a forma de fragmentos, na dimensão estética e existencial do olhar do pesquisador.

No ano de 2010, a pesquisa passa a acolher novos pesquisadores, entretanto os passos da oficina são modificados na execução a partir das experiências anteriores. Os conhecimentos anteriores proporcionados pela licenciatura em artes visuais e em artes cênicas me permitiram ver a arte de transição para além da proposta de integração entre conteúdos ou mesmo enquanto uma linguagem; vejo-a como necessária à formação de novos cidadãos capacitados para viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos.

Com mais liberdade e possibilidade de atuação, passei a realizar diferentes atividades na oficina com os elementos da linguagem do teatro, a fim de trazer outras experiências estéticas visuais, ampliando as possibilidades e construção artísticas de personagens e narrativas. Sempre depois da situação problema desafio escolhida pela turma.

O vídeo “Drogas: Onde? Como? E por quê?” é uma experiência de improvisações onde as personagens eram criadas no coletivo, desde a sua identidade até a sua indumentária, o que facilitou a filmagem, uma vez que qualquer estudante poderia fazer qualquer personagem. A gravação aconteceu em uma sala de aula comum e os estudantes trouxeram objetos e acessórios para transformar essa sala de aula em uma casa.

Na EJA, percebe-se, de forma clara, a diferença entre as escolas não apenas na infraestrutura. Alguns materiais como cola, tesoura, papéis variados, tinta guache e outros do tipo, que são fáceis de encontrar em uma unidade escolar que atende do 1^a ao 9^a ano, não são disponibilizados no ensino médio, principalmente na EJA. A participação dos estudantes contribuiu no sentido de solucionar a situação problema desafio com soluções trazidas pela criatividade desses sujeitos.

Nesse semestre, foram desenvolvidas duas oficinas ao mesmo tempo, sendo uma na disciplina de biologia e a outra, na de matemática.

Atuei na disciplina de biologia com a participação de dois novos mestrandos Fred Krause (2012) e Fausta Couto (2011) tendo como produção final o vídeo Drogas: Onde? Como? E por quê? e Video da composição musical Baladas Sem Drogas.

Eu achei bastante criativo, dá pra fazer um trabalho legal. Sou professor contrato temporário e fiquei com medo de me envolver no projeto. Mas, se eu ficar na escola, gostaria de ver como seria trabalhar com educação física. Gostaria de desenvolver um projeto na minha disciplina, acho que seria bem legal mesmo (RELATO PROFESSOR, 2010).



Figura 21 – Drogas: Onde? Como? E por quê?

Sinopse – “Drogas: Onde? Como? E por quê?”

Retrata o cotidiano de muitas mães e filhos diante das possibilidades e oferta das drogas. A linguagem teatral serviu de fundo para a execução do vídeo, onde os estudantes desenvolvem o tema com humor e descontração, numa comédia que alerta para uma realidade e também reflete sobre a relação familiar, que pode ser um diferencial na atitude dos adolescentes,



Figura 22 – Baladas Sem Drogas

Sinopse – “Baladas Sem Drogas”.

É um remix produzido pela junção de imagens coletadas da cidade de Ceilândia, destacando o rap, como característica forte do local. Os estudantes da EJA colocam-se como parte das imagens, em um jogo de resgate da identidade cultural e da sua própria auto-estima.



Figura 23 – Drogas entre duas vidas : O rico e o pobre

Sinopse – “Drogas entre duas vidas : o rico e o pobre”

O mundo das drogas faz parte da realidade dos estudantes sendo um tema recorrente. A história narra um acontecimento de violência em uma festa, uma balada cotidiana que reúne muitos jovens. Dois amigos aparecem como personagens principais, sendo um pobre e um rico, para alertar que as drogas não escolhem classes sociais.

As produções estéticas vão se diferenciar com relação à formatação, ao tempo, à iluminação e a outros elementos importantes na composição visual, e que vão mostrar como as imagens são construídas? Como podemos formar imagens? Quais são os elementos da linguagem visual e como podem contribuir para construir imagens na linguagem cênica?

Quando prestarmos atenção a um desenho, veremos que nele há pontos, linhas e cores. As formas em artes visuais são constituídas por pontos, linhas, planos, cores, que chamamos de elementos da linguagem visual. Ao combiná-los entre si, podemos criar imagens. Esse conhecimento não faz parte do curso de pedagogia, mas, na atuação da arte de transição, ele contribui para pensar e criar formas estéticas elaboradas.

Nesse contexto, os conhecimentos próprios da linguagem artística também mostram-se necessários como conhecimentos específicos, mesmo que não muito aprofundados, dos elementos da linguagem visual, de *softwares* de edição de vídeo, de som e de animação. Eles são fundamentais para a práxis da arte de transição.

Entretanto, conforme relato de estudante, percebemos diferentes aprendizagens:

[...] É (o Transiarte) um conhecimento da Internet, e também não só da Internet, como também que você tem conhecimento sobre várias coisas, inclusive do mundo todo, como lidar com as pessoas, por exemplo, isso, é um aprendizado de vida, tipo isso (ESTUDANTE, MANOEL, 2010).

Eu aprendi a corrigir as minhas fotografias, fazer cópias de imagens e manipular também como a professora fala. Tenho feito cartões de visita e também criado imagens para os bolos que tenho feito em casa, depois que meu marido perdeu o emprego. Assim estamos personalizando bolos com figuras que o cliente escolhe ou nos manda por e-mail (ESTUDANTE, MARIA, 2010).

Quando terminei o meu segundo grau, o meu ensino médio, e *através* dos professores, eu ia pra Escola Técnica. *Através* desse curso do *Ciberarte*, eu não sabia nem ligar o computador. Hoje, já sei entrar na *internet*, sei mandar um *e-mail*, sei receber, sei ler e sei muitas outras coisas. Gostaria que esse projeto continuasse, não parasse, para dar oportunidade a outras pessoas da minha idade também, outras pessoas jovens que não sabem, (eu sei que não é só a gente que não sabe (mexer) no computador, tem outros jovens que não sabem (ESTUDANTE, IZAURA, 2010).

Depois do curso de formação continuada na escola técnica, mais específico para o campo das artes e da informática, foram oferecidos os cursos Ciberarte II, Introdução à arte digital, Fotografia digital e Arte digital.

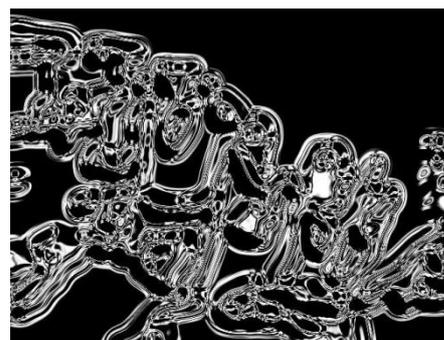
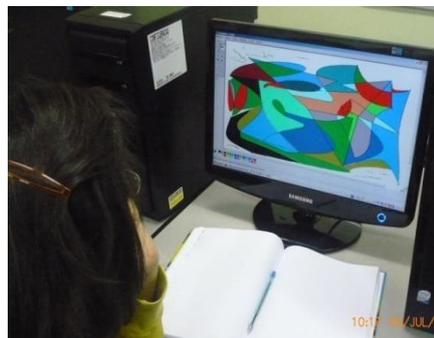


Figura 24 - Trabalho dos alunos do curso Fotografia Digital

O curso Ciberarte II, em que os estudantes desenvolviam projetos coletivos e individuais, era composto por alunos que haviam feito o Ciberarte I e novos estudantes. Nele foram apresentadas produções de ciberarte de vários artistas como Eduardo Kac, Diana Domingues e outros, além de introduzirem-se *softwares* de edição de vídeo e edição de som.

O curso de fotografia, ofertado no segundo semestre, buscava contemplar o itinerário formativo e possibilitar a criação de composição visual, uma vez que os estudantes já faziam coleta de imagens com câmeras filmadoras e máquinas fotográficas, mas ainda só conseguiam editar imagens prontas. A partir desse curso, adquiriram conhecimentos que lhes permitiram desenvolver imagens próprias ou recortar, colar, remixar, numa proposta de construção da imagem.

A produção “Cidade viva” foi desenvolvida no curso de Introdução à arte digital e trouxe elementos que caracterizam um avanço na relação estética e também na compreensão da pesquisa como um todo, tendo como situação problema desafio a busca do estudante da EJA no mundo do trabalho. O vídeo está carregado de simbologia sobre a conclusão do ensino médio.



Figura 25 – “Cidade viva”

Sinopse – “Cidade viva”

Conta a história de um jovem sem ensino médio e estudante da EJA em busca de trabalho. Mostra as dificuldades que os alunos enfrentam por não possuírem formação e qualificação profissional. Como pano de fundo, a cidade de Ceilândia, representada pela sua diversidade cultural nos diferentes espaços. Os alunos fizeram gravação na feira de Ceilândia, entrevistando os feirantes na busca de demarcar a diversidade dos moradores.

Os estudantes realizaram capturas e entrevista na feira de Ceilândia, fazendo uma relação entre a ocupação e a vida cultural da cidade como pontos positivos a serem observados por toda a população.

Todos os cursos da escola técnica eram certificados como formação inicial continuada, mas um curso no turno contrário só atende a uma parte dos estudantes que estão fora do

mercado de trabalho, como os aposentados, as donas de casa e os adolescentes menores de 18 anos.

No ano de 2011, retorno à universidade de Brasília para cursar o doutorado e não participei da oficina. As oficinas foram desenvolvidas privilegiando os encontros coletivos e a discussão dos temas. As produções estéticas não foram desenvolvidas, devido à falta de pesquisadores que pudessem contribuir no fazer das produções artísticas.

Nesse sentido, a produção escrita tornou-se uma alternativa e também uma possibilidade de criação, juntamente com o desenvolvimento da linguagem musical na letra do Rap da Educação Solidária.

Lemes (2012) realizou uma investigação em nível de mestrado da aproximação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Projeto Proeja Transiarte. O Rap mostrou-se como uma possibilidade de integração a partir da escuta dos sujeitos estudantes na criação da letra e interação do professor de português na correção gramatical do Rap em sala.

Para Lemes os sujeitos participantes do processo da Transiarte são protagonistas. Por isso a sua escuta é fundamental no processo dessa ação-reflexão-ação, que se propõem à construção do itinerário formativo entre a EJA e a EP. “Ouvi-los, problematizá-los é um passo importante para construção de uma proposta de curso que realmente vá ao encontro dos sujeitos jovens e adultos” (LEMES, 2012, p.36).

Rap da Educação Solidária

Produção coletiva dos sujeitos da EJA do 1º F sobre a situação-problema-desafio da Educação Solidária, dia 19/09/11 . Os dois *Raps* e a mensagem traduzem o sentimento dos sujeitos da EJA ao escolherem o tema como a Educação Solidária.

O Rap da Educação Solidária
Praticando a ação para tentar evoluir
Buscando a União todos juntos a seguir
Ensinar e ajudar também é se doar
Fazendo nossa parte
PROEJA-Transiarte
Não podemos esquecer

Esquecer de vocês
Vamos todos juntos, Ensino Médio 03
Educação em primeiro lugar é o que há
Vamos, minha gente, nos conscientizar
Querer não é poder
Basta apenas você crer
A diferença a fazer
Educação, prevalecer
Se quer vencer na vida

Nunca desacredita
 Erga a cabeça, olha para frente e prossiga
 Liberdade, igualdade e respeito
 Mas na realidade não é isso que eu vejo
 Vamos educar, pois isto é um direito
 Educação para muitos ainda é um desenho.

(Produção Coletiva dos sujeitos da EJA do 1º F sobre a situação-problema-desafio da Educação Solidária, dia 19/09/11).

Rap da Sociedade
 Dona Aurora e seu Altino são nossos incentivos
 Ajudando a gente no nosso destino
 Pois sua sabedoria e conforto
 Sua experiência, isso é pra poucos
 Como é bom conviver com pessoas boas assim
 Pensando em evoluir na solidariedade
 Vamos, projeto Transiarte
 Juntos com vocês, ensino médio 03
 Apesar da triste realidade
 Não deixa se derrotar
 As dificuldades são grandes
 Mas vamos lutar
 Para nosso futuro conquistar
 A comunidade precisa se informar
 Educação, e pra todos vamos divulgar .
 Lindas pessoas, são linha de frente a Juju, o Jevam,
 A Amanda, a Dani são pessoas diferentes são gente boa

Isso para sempre não podemos esquecer da Fran, a Taty e Ângelo

No ano de 2012, duas greves impediram a atuação do grupo de pesquisa na unidade escolar: uma da universidade de Brasília e a outra, da SEDF. Contudo, foi um momento de ampliar a atuação do grupo de pesquisa Proeja Transiarte que, em dezembro de 2012, em parceria com a universidade Federal do Espírito Santo e a Universidade de Goiás, concorreu ao Edital 049/2012/CAPES/INEP.

A partir de março de 2013, o grupo de pesquisa PROEJA Transiarte integra a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP com a UFG e a UFES, denominado “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”, constituída com financiamento do Programa de Apoio ao Ensino e a Pesquisa Científica CAPES.

Em fevereiro de 2013, inicia-se a oficina transiarte, agora com a possibilidade de ter o professor da educação básica como bolsista, o que significa o reconhecimento da CAPES desse sujeito como pesquisador.

A oficina Transiarte é desenvolvida em dois formatos: semanal e semestral, em constante diálogo com os sujeitos da pesquisa aplicada no Centro de Ensino Médio que atende à modalidade de jovens e adultos em Ceilândia.

A oficina semanal é ofertada conforme o calendário da escola, que destina uma semana, no primeiro semestre, para a feira de ciências e outra, no segundo semestre, para a feira cultural. A feira de ciências é um espaço que representa melhor os alunos do ensino regular, onde cada turma apresenta uma experiência no campo da física, da química, da biologia e da tecnologia. A feira cultural, que no ano de 2013 passa a se chamar Semana da EJA, é um momento em que os alunos da EJA invertem o papel do professor e ofertam, eles mesmos, diferentes oficinas como pintura, dança, música, culinária, Transiarte e outras.

Após o levantamento dos dados de todas as oficinas que contribuíram para pensar sobre as possibilidades de desenvolvimento da oficina transiarte com o currículo da educação básica do Distrito Federal, em busca de avançar com a oferta integrada da educação profissional com a educação de jovens e adultos, elaborei uma tabela baseada nas oficinas relatadas entre 2008 e 2012, com o objetivo de verificar, refletir e avaliar os processos de construção coletiva da estética digital a partir do entendimento:

Turma aberta = turma composta por vários alunos de diferentes turmas.

Turma fechada = turma composta por alunos de uma mesma turma.

EJA = oficina realizada no centro de ensino médio na modalidade EJA.

EP = curso de formação inicial continuada realizado na Escola Técnica de Ceilândia.

Duração Semanal = quando a oficina é desenvolvida de segunda a sexta-feira, entre 3 e 4 horas diárias, em momentos destinados a projetos na unidade escola.

Duração Semestral = quando a oficina é desenvolvida em uma disciplina e tem como referência uma única turma e um único professor.

Tabela 1 - produções Transiarte de 2008 a 2012

Titulo da Produção	Ano	Turma	turno	local	Duração
Transiarte em processo	2008	Aberta	Noturno	EJA	Semanal
Tribus	2008	Aberta	Noturno	EJA	Semanal
A Questão do lixo	2008	Aberta	Noturno	EJA	Semanal

Encontro de gerações	2008	Fechada	Vespertino	EJA	Semestral
História vivida, história escrita	2008	Fechada	Vespertino	EJA	Semestral
Receptores elétricos	2009	Fechada	Noturno	EJA	Semestral
Campos elétricos	2009	Fechada	Noturno	EJA	Semestral
Medidores elétricos	2009	Fechada	Noturno	EJA	Semestral
Em construção	2009	Fechada	Matutino	EP	Semestral
Sem produção estética	2009	Aberta	Vespertino	EJA	Semestral
Sem produção estética	2009	Aberta	Vespertino	EJA	Semestral
Uma experiência de ciberarte	2009	Fechada	Vespertino	EJA	Semestral
Produções perdidas	2009	Fechada	Matutino	EP	Semestral
Ceilândia em Rose	2010	Fechada	Noturno	EJA	Semestral
Drogas: Como? Onde? Por quê?	2010	Fechada	Noturno	EJA	Semestral
Baladas sem drogas	2010	Fechada	Noturno	EJA	Semestral
Drogas entre duas vidas	2010	Fechada	Noturno	EJA	Semestral
Cidade viva	2010	Fechada	Matutino	EP	Semestral
Olhar fotográfico	2010	Fechada	Matutino	EP	Semestral
Rap Solidário	2011	Fechada	Matutino	EP	Semestral
Sem produção	2011	Aberta	Noturno	EJA	Semestral
Não houve oficina	2012	Obs: greve	Na SEDF e	UNB	

Após a análise da tabela, percebeu-se que o ponto mais crítico da oficina em termos de desenvolvimento é a parte da criação artística e, depois, a edição de imagens em menor proporção. Pois, da forma que se conduz a etapa de criação artística coletiva, a edição passa a ser um processo mais simples.

Outro fator relevante é oferta semanal ou semestral, ambas mostrando-se eficientes no objetivo proposto. Isso quer dizer que a oficina pode ter um formato que atenda encontros que compreendem o semestre (duas aulas por semana), num total de vinte encontros, ou na forma semanal, com cinco encontros de quatro horas, e, nos dois casos, obter produções estéticas.

O espaço físico e os equipamentos como o computador, o celular e a máquina fotográfica influenciam diretamente as produções, mas não correspondem a não produções estéticas das oficinas no ano de 2009, na EJA e, em 2011, na EP, já que, em 2009, a escola possuía pelo menos cinco computadores em funcionamento e a Escola técnica contava, em seus laboratórios, com vinte e cinco computadores em funcionamento.

No ano de 2009, os alunos estudantes realizaram várias produções estéticas, que armazenavam em *pen drives* guardados dentro de um pote na escola técnica. Infelizmente esse

pote desapareceu no final do semestre e não teve como as produções dos estudantes serem arquivadas.

O fator turma aberta e fechada deve ser considerado, pois, quando a oferta é semanal, isso não compromete o desenvolvimento do trabalho, enquanto que, na forma semestral, sendo cada estudante de uma turma, o trabalho fica comprometido, já que os horários são diferenciados, fazendo com que eles tenham aulas em momentos diferentes.

A turma fechada facilita a participação do professor, que já tem um espaço em seu horário para o atendimento da turma que está desenvolvendo a oficina, o que, no final, não atrapalha o andamento pedagógico da escola, nem dos estudantes e nem dos professores.

Depois das reflexões acima sobre a oferta da oficina, pensei em algumas mudanças para o ano de 2013. O grupo de pesquisa tem uma grande rotatividade de pesquisadores e, em 2013, além dos professores da universidade e de mim, os outros pesquisadores que atuariam na escola diretamente com a oficina seriam todos recém chegados. Assim, logo no mês de fevereiro, antes do início das aulas, entrei em contato com o professor da disciplina de geografia, que já havia sinalizado a vontade de continuar participando, assim como seus estudantes.

Esse professor já havia desenvolvido a oficina com estudantes do primeiro segmento da EJA, os quais, em 2013, haviam passado para o segundo segmento e também procuraram saber sobre a presença dos pesquisadores.

Então, na primeira semana de aula da EJA, já estávamos coordenando com o professor a atuação dos pesquisadores na escola. Eu fiquei à frente das oficinas e os outros pesquisadores participavam com objetivo de irem se familiarizando com a escola, com os estudantes e com a dinâmica da pesquisa-ação.

As animações desenvolvidas na oficina de 2013, em formato semestral, contaram, pela primeira vez, com a utilização de celulares para coleta de imagens, antes realizada apenas com as máquinas fotográficas e as filmadoras. O uso do celular facilitou a participação dos estudantes, uma vez que apenas um deles não tinha celular, mas pôde fazer a coleta de imagens com o celular de um pesquisador.

A semana cultural da EJA é um momento onde os estudantes se dispõem a desenvolver atividades em forma de oficina, como oficinas de bijuteria, de dança, de DJ, de culinária, de maquiagem entre outras.

Todos os alunos têm que participar, tendo essa participação o valor de dois pontos. Na oficina transiarte, foram dezessete estudantes inscritos. Entre eles, verificou-se que um grupo,

na verdade, gostaria de estar na oficina de trança de cabelo e um outro, na oficina de maquiagem. Decidiu-se, a partir disso, que o tema gerador seria sobre a semana cultural da EJA e os estudantes resolveram fazer a cobertura do evento e entrevistar os participantes dos cursos em que eles mesmos não conseguiram se inscrever.

No segundo encontro, os estudantes partiram para a coleta de imagens, sendo o ponto de encontro o laboratório de informática, que tinha cinco computadores funcionando com sistema operacional *Windows*. Os estudantes iam ao laboratório para transferir os arquivos de imagem do celular para os computadores, tendo esse processo acontecido nos segundo e terceiro encontros. No quarto encontro, sempre de 14:30 as 17:00h, os estudantes dedicaram-se à edição do vídeo. Em média, a oficina compreendeu a duração total de oito horas.

Durante as conversas na edição, os estudantes mostraram-se satisfeitos com a oficina transiarte e descobriram que as oficinas que desejavam ter feito não teria atendido às suas expectativas, pois, segundo eles, elas foram superficiais e o tempo muito pouco para aprender diferentes técnicas de maquiagem ou de tranças de cabelo, ficando tudo em um nível muito básico.

Foram produzidos quatro vídeos na oficina transiarte, três dos quais foram postados no YouTube, logo ao final da edição. Apenas um grupo não postou, por acreditar que a qualidade do seu trabalho não estaria tão boa quanto a dos demais colegas.

Nesse trabalho específico, percebe-se, de forma clara, como os estudantes se colocam de forma crítica diante das produções desenvolvidas. A média da idade estava entre 19 e 28 anos. Pela primeira não houve qualquer interferência dos pesquisadores na edição e na coleta de imagens, uma vez que os estudantes sabiam utilizar a câmera do celular e o *movie maker software* utilizado na edição de vídeo. Eles também baixaram as músicas que utilizaram pelo celular e, depois, transmitiram para o computador.

O vídeo “Transiarte na semana cultural da EJA” desenvolve as imagens e sua relação poética com as palavras. A brincadeira com as palavras vai se tornando um alerta para a questão da moda, de forma artística, trazendo elementos para se pensar sua relação, na atualidade, com o consumo.

A socialização dos vídeos e animações criados pelos alunos da EJA por meio do *site* <http://www.proejatransiartetube.cefetgo.br> constituiu-se numa prática pedagógica de desconstrução de representações sociais negativas sobre este público. Trata-se de um espaço no qual eles podem se comunicar e expressar suas 132 ideias, mostrar que são capazes de aprender, de pensar e de criar de modo singular, demonstrando iniciativa, conhecimento, envolvimento e, sobretudo, criatividade. Assim, sair da sala de aula para protagonizar no espaço da cibercultura representa para eles uma

prática de fortalecimento de identidade, de pertencimento dos sujeitos à sua realidade e ao processo formativo em que é protagonista na sua condição existencial social, econômica e afetiva (COUTO, 2011, p.132).

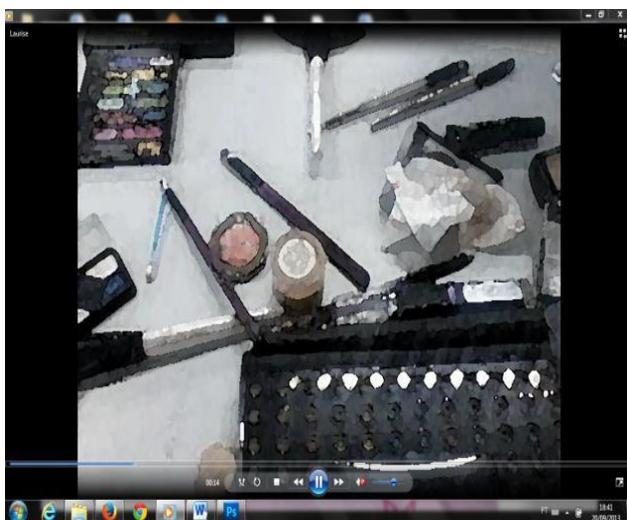


Figura 28 - Transiarte na Semana Cultural da EJA.

Sinopse – “Transiarte na Semana Cultural da EJA”

Experiência realizada com educandos do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. Os estudantes realizaram registros a partir da captação de imagens com seus aparelhos móveis (celulares). O tema partiu das discussões sobre o próprio evento desenvolvido na escola, como uma opção de integrar todas as oficinas e descobrir as possibilidades de apresentar a todos os colegas o olhar de um grupo de alunos utilizando a transiarte como linguagem.

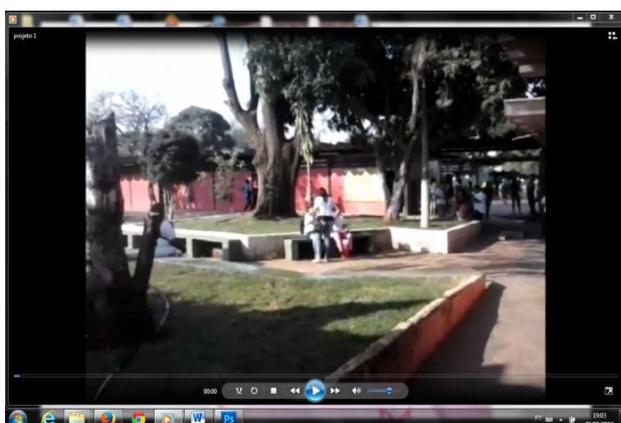


Figura 28 - A transiarte na EJA !!! De olho na semana cultural.

Sinopse – “A transiarte na EJA !!! De olho na semana cultural”.

Experiência de criação e edição com a utilização de captura de imagens com o celular. São evidenciados vários momentos em diferentes oficinas com foco na diversidade dos sujeitos da EJA. O grupo foi formado pelos estudantes mais jovens da oficina.



Figura 28 - Essa é a semana cultural da EJA !

Sinopse - “Essa é a semana cultural da EJA !”

Experiência de criação e edição com a utilização de captura de imagens com o celular. São evidenciados vários momentos em diferentes oficinas com foco na diversidade dos sujeitos da EJA. O grupo foi formado pelos estudantes mais jovens da oficina.

O ano de 2013 foi um ano com muitas atividades para a pesquisa-ação. A Secretaria de Educação do Distrito Federal estava aprovando o currículo da EJA, construído coletivamente e validado em plenárias em todas as cidades do Distrito Federal. Participei tanto dos grupos de trabalhos, como das plenárias, levantando a questão da banda larga em todas as escolas e disponíveis para toda a comunidade escolar.

Além da atuação nos processos coletivos de construção e orientação pedagógicas da secretaria de educação, percebe-se que as atividades do transarte convergem com a proposta tanto do currículo em movimento da EJA, como das diretrizes operacionais da EJA de 2014 – 2017. As oficinas transarte como chão da pesquisa, onde os sujeitos refletem uma realidade de vida que contempla a proposta do Estado e fortalece, ainda mais, a atuação dos pesquisadores.

As animações a seguir trazem duas questões importantes: a primeira fala da relação e da falta de relação dos conteúdos com a realidade dos estudantes, o que acaba criando uma cultura das disciplinas difíceis como matemática, química e física. A segunda sugere como mostrar a matemática no cotidiano desses jovens e adultos com experiências no comércio, na compra, na venda, nos juros e em outros elementos dessa matéria que estão sempre tão presentes na vida de todos nós.



Figura 29 – Trigonometria

Sinopse – “Trigonometria”

Esse trabalho busca resgatar a vontade de aprender matemática. Uma disciplina das mais temidas pelos alunos da EJA.

Os alunos buscam expressar, pela paródia, numa criação musical, que a aprendizagem, quando é lúdica, facilita a compreensão e também combate o mito da “disciplina difícil”. Utilizaram desenhos e a técnica de colagens.

Como integrar os saberes vividos dos estudantes no currículo, de forma a não negar a existência, mas unir os saberes feitos com os saberes da escolarização curricular?

A superação é uma marca dessa modalidade de ensino e vai se desenvolver como tema de uma oficina no ano de 2013.



Figura 30 – História de superação

Sinopse – “História de superação”

Esse trabalho conta a história de uma personagem que tenta voltar à escola, mas sofre o preconceito da idade em sua própria família, que acredita que isso não é coisa para uma avó.

A tabela abaixo reafirma e valida que a oficina, enquanto experiências com produções estéticas, mais uma vez mostra-se possível na EJA com foco no currículo e na linguagem da transarte. A Transarte, como linguagem, passa a ser um fato inegável na escola, confirmando-se como possível, mesmo quando o ambiente não oferece as estruturas físicas desejáveis.

Daremos continuidade à tabela anterior com os dados do ano de 2013, após algumas mudanças na práxis da oficina transarte, sempre buscando refletir sobre a ação e a reação da proposta no ambiente escolar. A tabela 02 traz as seguintes informações:

Turma aberta = turma composta por vários alunos de diferentes turmas.

Turma fechada = turma composta por alunos de uma mesma turma.

EJA = oficina realizada no centro de ensino médio na modalidade EJA.

Duração Semanal = quando a oficina é desenvolvida de segunda a sexta-feira, entre 3 e 4 horas diárias, em momentos destinados a projetos na unidade escola.

Duração Semestral = quando a oficina é desenvolvida em uma disciplina e tem como referência uma única turma e um único professor.

Tabela 2 - produções Transarte de 2013

Titulo da Produção	Ano	Turma	turno	local	Duração
Transarte na semana cultural	2013	Aberta	Vespertino	EJA	Semanal
Essa é a Semana Cultural!!!	2013	Aberta	Vespertino	EJA	Semanal
Transarte na EJA	2013	Aberta	Vespertino	EJA	Semanal

História de superação	2013	Fechada	Vespertino	EJA	Semestral
Balão Mágico	2013	Fechada	Noturno	EJA	Semestral

A experiência do ano de 2013 contou com a participação de convidados em nível de mestrado do programa “EUROMIME”, que é um mestrado europeu em engenharia de mídias para Educação. Três estudantes realizaram a coletas de dados nas oficinas transarte, gerando também dissertações a partir dos dados coletados com os sujeitos participantes da oficina, proporcionando, ainda, um intercâmbio cultural promovido entre os pesquisadores e os estudantes. As pesquisas deles estavam mais voltadas à inclusão digital e sobre que interferência isso provoca na vida desses sujeitos.

O ano de 2013 foi um momento de troca de experiências entre os pesquisadores, que passam a compreender como se dá o processo da pesquisa-ação no âmbito escolar, tendo, agora, os professores como pesquisadores e também bolsistas da CAPES/OBEDUC.

Toda a reflexão entre 2008 e 2012, que resultou na ação de 2013, trouxe algumas questões que surgiram para pensar a relação da estética digital associada à criatividade e ao encontro da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nas etapas da oficina; assim como a manifestação das produções estéticas numa perspectiva ideológica e social de transformação do espaço escolar.

A dimensão política na estética digital ainda não foi reflexão dos trabalhos do grupo de pesquisa, contudo ela aparece em várias animações, mesmo que de forma suave, como, por exemplo, quando a personagem de “Cidade Viva” entra na loja e vê a placa escrita “Precisa-se de vendedor com ensino médio completo”. Essa é uma das críticas feitas pelos estudantes que questionam a necessidade da conclusão do ensino médio para a realização de determinadas atividades. Embora, no final das contas, esse fator escolaridade acabe fazendo com que muitos jovens e adultos retornem à escola. Por outro lado, também percebem que determinadas tarefas destinadas a quem não tem ensino médio são mais pesadas do que para aqueles que possuem ensino médio completo ou ensino superior.

São vários os temas que vão ser abordados na situação problema desafio dos estudantes. Sempre muito próximos da vivência deles, onde a produção estética digital muitas vezes se contrapõe à realidade de maneira poética, nas estéticas visuais e nas imagens coloridas, divertidas e suaves que estes mesmos estudantes realizam em momentos da oficina.

Sendo a imagem a base da nossa relação com mundo, os elementos da linguagem visual se fazem importantes nessa compreensão de ser e de estar num mundo conectado.

Então, entender a imagem é poder penetrar e compreender o seu signo e significado, é entender a relação das linhas na construção do movimento no desenho, que pode se tornar em três dimensões e povoar o ciberespaço, podendo ser compartilhado e remixado.

É preciso compreender que, às vezes, as imagens nos enganam quando associadas às palavras e que a disseminação de várias formas de uso das imagens, principalmente como no marketing, nas propagandas, nos jornais, devem ser visualizadas de forma crítica, e não entendida como uma explicação única que, muitas vezes, é utilizada como referência para tais imagens em matérias de jornais e revistas. A função do professor como mediador para reflexão crítica vem sendo muito enfatizada por Lemos, Levy e outros. É problematizar com os estudantes, pela reflexão das visualidades em diferentes e de diferentes mídias.

Nesse sentido, a dimensão da aprendizagem coletiva mostra-se importante, pois os pares passam a pensar e a refletir juntos. Na transarte, passam a se comunicar a partir de experiências vividas e com a compreensão de que a educação é um direito reconhecido e deve ser concebida como direito à elevação da escolaridade e não mais como um tipo de política compensatória.

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 à retomada de sonhos e projetos pessoais e coletivos interrompidos no passado. A EJA é, com isso, o direito assegurado à classe trabalhadora que, durante o dia, confia seus filhos e ou familiares à escola pública e, à noite, busca esta mesma escola para exercer seu direito à educação. Ampliar o acesso, assegurar a permanência e garantir a continuidade são desafios cotidianos enfrentados pelas esferas de gestão, seja no nível central, intermediário ou local (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 9).

Nesse sentido, é possível formar cidadãos para viverem em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos?

Acredita-se que a práxis da arte de transição pode transformar o fazer pedagógico da cultura didática tradicional, pensada a partir da arte digital e do processo na educação de jovens e adultos trabalhadores estudantes.

As experiências no ano de 2013 asseguram a permanência dos sujeitos e, em busca de continuidade, a oferta de 2014 passa a ser a culminância de um acompanhamento de um ano e meio de estudantes que cursaram todo o ensino médio em três semestres.

Após reflexões coletivas com alunos no final do ano de 2013, os passos da oficina foram alterados dando-se um maior enfoque para a etapa de criação artística coletiva. Devido

à quantidade de dados, optou-se por descrever-se o processo para responder às questões iniciais do ano de 2014, que fecha um processo de transição dos estudantes da passagem pelo ensino médio e também pela experiência e vivência na pesquisa-ação transiarte. A oficina transiarte, até então desenvolvida em dez passos, passa a compreender seis etapas, englobando os outros quatro passos, agora em seis etapas.

3.9.3 - Etapas da oficina transiarte

1ª Etapa - o convite - A equipe da UnB, a cada início de semestre, convida os professores e os estudantes para conhecerem o projeto, assim como todos os membros da comunidade escolar. A busca pela reflexão e ação no processo gera sempre novos caminhos nas etapas da oficina, caminhos que estão sempre em movimento, em fluxo. Começa-se a estabelecer uma “contratualização” (BARBIER, 2007, p. 118): o pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre os novos educadores e educandos.

2ª Etapa - a situação-problema-desafio - Configura-se na discussão entre alguns que sabem mais sobre um assunto e outros que sabem mais sobre outros. O trabalho da equipe de pesquisa é o de fortalecer o grupo, no sentido de uma produção coletiva e colaborativa, a fim de levar uma mensagem que eles queiram divulgar para a sociedade. Algo próprio das experiências deles, em que suas aprendizagens possam se revelar de modo criativo e ativo.

3ª Etapa - a criação do roteiro - O roteiro é o processo de sistematização das ideias para a criação da imagem. É o momento da identificação dos conflitos a serem abordados. Em círculo, todos escrevem um roteiro a partir do tema escolhido. Depois, todos os leem, até chegarem a um consenso e construírem um único roteiro coletivo que traga aspectos políticos, críticos e culturais entre outros.

4ª Etapa – a criação artística coletiva- Traz o sentido da construção coletiva aos alunos e professores, que se permitem elaborar formas estéticas e brincar com as possibilidades do real e, também, do virtual. Esse é o momento da captação de imagens com celulares, máquinas fotográficas ou filmadoras, além da criação e da manipulação de imagens no computador.

5ª etapa - a edição de imagens - A realização da animação se dá através de um processo de construção/ desconstrução constante, desde o roteiro até a finalização da edição, dentro de certa ótica, dos fragmentos a serem produzidos que traduzam a percepção dos sujeitos da pesquisa, nas produções estéticas em formato de vídeo.

6ª etapa - a postagem no site - Socialização dos resultados da pesquisa. Avaliação do processo e preparação para uma nova oferta.

Quadro 1 - Etapas da oficina

ETAPAS DA OFICINA (TELES: 2008)		Etapas previstas 2013	Etapas realizadas 2014
1ª	Contato com o educador e discussão com os estudantes sobre a proposta do projeto.	O convite	Planejamento
2	Confirmado o interesse, formam-se grupos de trabalho - início à discussão.	Situação problemas desafio	O convite
3ª	Escolha do tema do trabalho- discussão e escolha do tema a ser tratado	Criação do roteiro	A escuta
4ª	Formato de apresentação do tema- opções a serem exploradas, utilizando técnicas de teatro, cinema, e várias outras.	Criação artística coletiva	Situação problemas desafio
5ª	Planejamento e design do trabalho. Softwares e suportes necessitam para a execução do trabalho.	Edição de imagens	Criação do roteiro
6ª	Elaboração de um roteiro	Postagem no site	Aula coletiva /compartilhada
7ª	Execução artística (colagens, desenhos, pinturas, massinha, bonecos, teatro e outros		Criação artística coletiva
8ª	.Execução da técnica-artística-digital e audiovisual, músicas.		Edição de imagens
9ª	. Execução e montagem digital (Gimp, PhotoShop, PhotoPaint, MovieMaker, AdobePremiere);		Postagem no site
10ª	Postagem www.proejatransiarte.ifg.edu.br .		Apresentação das produções e avaliação do processo

As etapas para Teles (2012, p. 132) e Rodrigues (2015) tem uma essência que permite ampliar ou diminuir observando a realidade encontrada.

No processo das etapas da oficina transiarte, todos constituem-se pesquisadores, pela leitura, pela reflexão e pela participação nas reuniões do grupo de pesquisa transiarte,

semanalmente. Nesse trabalho, não há distância entre educador e educando. Assim, o caminho é trilhado em cada oficina e o resultado altera a proposta da oferta posterior.

As experiências com a arte de transição aproximaram o fazer pedagógico dos educadores com a realidade dos estudantes, aflorando ainda mais as percepções dos participantes das oficinas e contribuindo para o aprimoramento do Projeto, conforme relato dos participantes, que tiveram seus nomes preservados:

Olha, a Transiarte apareceu para a gente como um desafio a princípio, mas à medida que a gente foi se envolvendo, a gente percebeu que era uma luz no fim do túnel para esse modelo de educação que a gente tem, não digo de educação, mas do ensino na ponta, lá na sala de aula mesmo. A Transiarte acabou seduzindo pela possibilidade de você agregar aquele conhecimento, aquele legado da humanidade que a gente traz para discussão pra dentro de sala de aula a outras formas de conhecimento, de práticas que podem e que acrescentam na formação do aluno. A ideia de aliar isso à tecnologia, a aplicações práticas, a outros métodos de fazer conhecimentos, isso é sedutor (PROFESSOR, JOAO, 2014).

[...] É (o Transiarte) um conhecimento da Internet, e também não só da Internet, como também que você tem conhecimento sobre várias coisas, inclusive do mundo todo, como lidar com as pessoas, por exemplo. Isso é um aprendizado de vida, tipo isso (ESTUDANTE, MANOEL, 2008).

[...] Na verdade, as novas tecnologias hoje estão presentes em tudo, essa realidade afeta diretamente os educadores, e não podemos mais, enquanto educadores, trabalharmos sem utilizar esses mecanismos [...] (PROFESSOR, MESSIAS, 2013).

Na Oficina transiarte, todas as etapas seguem o método da pesquisa-ação de Barbier (2007), que se torna um auxílio à estratégia da pesquisa e pode modificar seu rumo, em função das informações recebidas e de acontecimentos imprevisíveis.

A produção estética da oficina é postada no site www.proejaTransiarte.ifg.edu.br, assim como parte dos resultados da pesquisa orientados pelos procedimentos da pesquisa-ação.

3.10 - Trasiarte e currículo

O currículo e seus sentidos merecem ser destacados, pois é por meio deles que concretizamos a filosofia da educação em nossas escolas.

O currículo é concebido como sendo as atividades e relações que se efetivam na sala de aula e no espaço escolar, em geral, onde não se destacam apenas os conteúdos, mas as relações pedagógicas que se criam em seu desenvolvimento. O currículo, portanto, tem seu significado ampliado, pois deixa de ser apenas um plano ordenado,

sequenciado, onde se explicitam intenções, objetivos, tópicos, habilidades a serem adquiridas pelos alunos e passa a ser prática real que define a experiência de aprendizagem dos mesmos (UFMG, 2000, s.p)¹².

O currículo, enquanto instrumento de controle dos processos educativos, pode ser um meio de inclusão ou exclusão. Portanto, acreditamos na via da discussão do currículo junto a seus coletivos, enquanto prática que contextualiza as realidades e pauta as diferentes culturas. Se toda escola exercita um currículo, é justo que seus atores o reconheçam e possam inová-lo. Essa inovação pode se dar por elementos que são traduzidos em práticas sociais que impactam identidades de modo inclusivo, criativo e autônomo.

3.10.1 - O Currículo no Distrito Federal e as contribuições da Transarte

A questão curricular, na rede pública de ensino do Distrito Federal, tem vivenciado descontinuidades e alterações constantes desde o início do século XXI. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) teve, desde o ano 2000, quatro propostas curriculares (2000, 2002, 2008, 2010).

No ano de 2011, iniciou-se outra reformulação curricular que foi concluída em 2014. As reformulações de 2008, 2010 e 2014 advieram das mudanças do poder executivo, ocorridas nos últimos anos no Distrito Federal, já que cada um dos três governos desse período procurou imprimir o próprio currículo à educação básica pública do Distrito Federal. Silva (2003) discute o currículo como espaço de disputas ideológicas e políticas e, se considerarmos o currículo como “documento de identidade” (SILVA, 2003), podemos compreendê-lo também como instrumento formativo.

O histórico curricular dos últimos anos no Distrito Federal retrata a fala de Sacristán, quando diz:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; tecnossocial e está carregado, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

O currículo constitui-se em um momento histórico e reflete também questões políticas de uma dada sociedade, daí as influências dessas determinações não serem estranhas aos

¹² ARANHA, Antonia.V.S.(2000). A abordagem por competência como paradigma e política de currículo. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Acessado em 20/12/2011 no endereço http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF.

projetos curriculares. Apple (2006) defende ter a educação forte caráter político, estabelecendo conexões entre conhecimento e poder. Pode-se, então, compreender o interesse dos governantes em reformulações curriculares de maneira que o currículo escolar atenda aos interesses dos seus projetos de governo. A história da EJA no Brasil é exemplo de como o currículo e as concepções que carrega são reflexo das questões de poder que o constituem e que o definem.

Segundo Sacristán:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Pelos limites deste trabalho, não faremos a análise crítica do atual currículo de EJA do Distrito Federal. Deixamos marcada, entretanto, a posição de que o currículo é cultural, histórico, político e socialmente construído. No texto, apresentamos algumas das ideias expressas no currículo, fazendo a costura delas com a proposta desenvolvida pelo Proeja Transiarte.

O documento Currículo em Movimento da Educação Básica (SEDF, 2014) descreve um processo de construção que buscou oportunizar a participação de docentes e gestores escolares.

Os pesquisadores do grupo de pesquisa Transiarte- educação de jovens e adultos e educação profissional participaram de todas as etapas de construção, formulação e validação do novo currículo, o que durou dois anos, nos quais o texto foi produzido e avaliado. Atualmente, está sendo utilizado nas escolas de EJA. Ele é composto por cadernos separados para cada modalidade de ensino e de um caderno com pressupostos teóricos para esse trabalho, fundamentado pelos documentos Currículo em Movimento da Educação Básica e Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teórico.

O texto indica a opção por pressupostos das Teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo como orientadores da discussão sobre como concebê-lo. As Teorias Críticas de currículo consideram o currículo como construto social, político, cultural e ideológico; buscando perceber as relações de poder, reproduções e resistências que se tencionam na elaboração e concretização de uma proposta curricular (SILVA, 2003). As teorias Pós-Críticas de currículo discutem a questão das identidades representadas por meio do currículo

escolar e dos micropoderes diluídos e presentes na escola, como espaço das complexas relações humanas. O texto apresenta argumentação acerca do que compreende por currículo, coerente com as Teorias Críticas e Pós-Críticas e busca delinear um currículo que trabalhe contra a desigualdade social em suas tramas e consequências.

A atual proposta curricular para a EJA, no Distrito Federal, descreve a preocupação com a formação dos estudantes como sujeitos em processo de aprendizagem, processo pelo qual se complementa por toda a vida. Como forma de ampliar e facilitar as aprendizagens escolares com foco no sujeito que aprende, o currículo defende a integração entre os componentes. Propõe a integração curricular a ser realizada por meio dos eixos integradores: cultura, trabalho e tecnologias. Na defesa de um integração curricular, Santomé (Idem., p. 25) coloca que “O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas” e ainda:

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana da instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e das experiências deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir, de modo mais eficaz e significativo, com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, dos conceitos, das habilidades, das atitudes, dos valores, dos hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

A proposta de integração curricular por meio dos eixos integradores cultura, trabalho e tecnologias, segundo o texto do currículo, toma por base a realidade social e econômica dos estudantes da EJA como sujeitos inseridos no mundo do trabalho. Esses protagonistas carregam consigo as características e determinações de sua cultura a ser, ao mesmo tempo, respeitada e ampliada, uma vez que vivem imersos em uma sociedade cada vez mais implicada com o uso e desenvolvimento de tecnologias em redes de comunicação.

Os eixos integradores fariam a ligação entre conteúdos e componentes curriculares.

Nas atividades desenvolvidas nas oficinas, a arte digital integra os saberes dos alunos ao currículo a ser desenvolvido pelo professor. As atividades são planejadas com os pesquisadores e professor da Educação Básica, onde a cultura pedagógica tradicional de transmissão de conhecimentos dá lugar aos aparatos tecnológicos de acesso à informação em tempo real.

As aulas tornam-se dinâmicas e assumem a pretensão de construção de uma cultura didática digital, na qual os estudantes também são atores do processo de formação e informação.

Organizado em semestres letivos, o tempo de aprendizagem na EJA representa um problema diante da extensão do currículo. A organização integrada configura-se como opção de organização curricular, de modo que os conteúdos são articulados e associados entre si. As experiências de abordagem curricular pela construção estética são reconhecidas atraentes pelos estudantes e, conseqüentemente, identifica-se a negação da evasão desses sujeitos na disciplina atendida pela Transiarte.

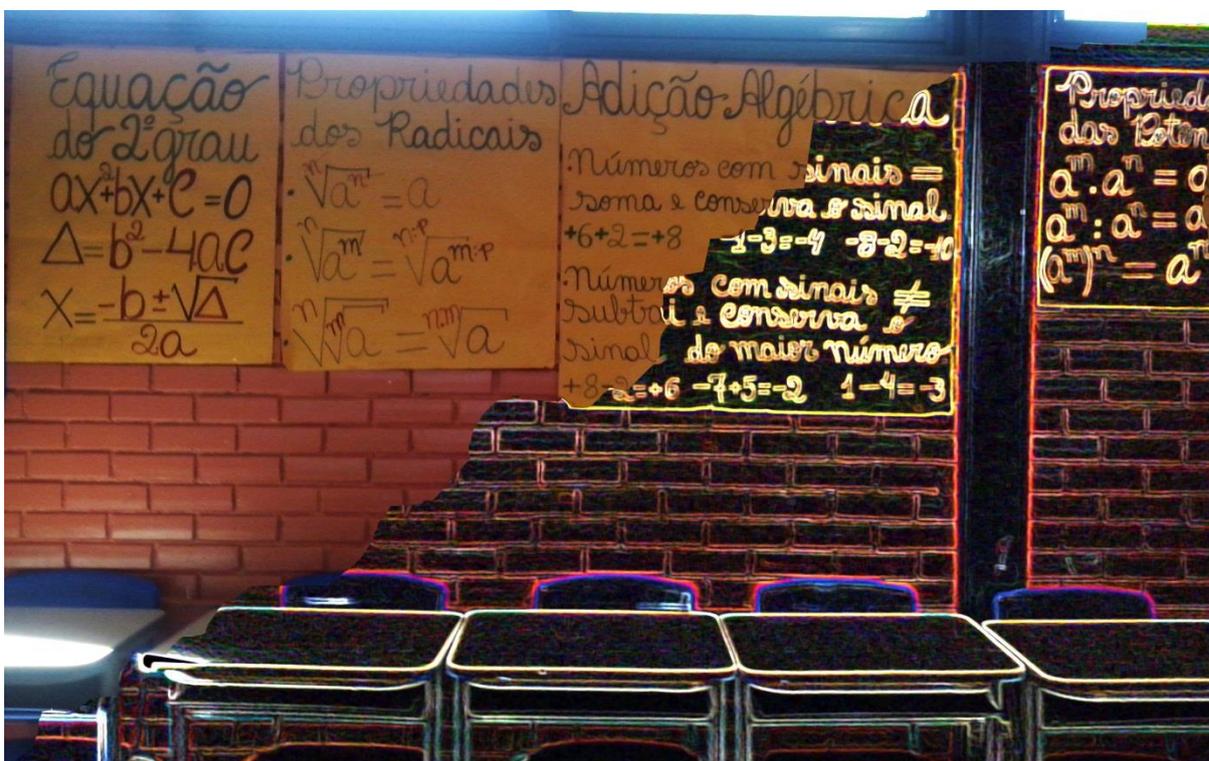


Figura 31 - Transiarte - integrando pela arte digital

As práticas educativas, mediadas pelas NTICE¹³ no âmbito do projeto Transiarte, são avaliadas pelos professores como espaço de pesquisa, como desafio de tentar outra forma de se desenvolver o ato educativo. São vistas como uma forma de dar continuidade à suas lutas uma vez que o professor toma sua vivência em sala de aula como um desafio positivo. O professor se sente inserido na medida em que ampliam seu repertório intelectual ampliando, também, seus conhecimentos, implicando-se no fazer da pesquisa (COUTO, 2011, p. 126).

¹³ Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE).

CAPÍTULO IV - Da pesquisa-ação aos Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa-ação na Transarte é uma construção coletiva de conhecimento, que trabalha com a palavra e com a imagem. A imagem é considerada como fruto do incessante processo da ação/reflexão/ação, “para transformar o mundo”, ou seja, para agir e refletir sobre este mundo (FREIRE, 2005, p. 89-90).

A pesquisa-ação surgiu como uma abordagem específica em Ciências Sociais há mais de cinquenta anos. Segundo René Barbier (2007, p.17), a pesquisa-ação foi desenvolvida “notadamente a partir dos Estados Unidos. Em 1996, por ocasião de um colóquio no *Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)*”. Nesse colóquio, os pesquisadores chegaram à seguinte definição do que seria a pesquisa-ação:

"Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações" (HUGON, SEIBEL, 1988, apud BARBIE, 2007, p. 17).

Para Franco (2005), parece unânime considerar que a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo, desenvolvida quando trabalhou junto ao governo norte-americano. A teoria do campo psicológico, formulada por Lewin, afirma que as variações individuais do comportamento humano com relação à norma são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que se insere o espaço vital, onde se abriram novos caminhos para o estudo dos grupos humanos.

Kurt Lewin dedicou-se às áreas de processos sociais, motivação e personalidade, aplicou os princípios da psicologia da Gestalt. Desenvolveu a pesquisa-ação (*Action-Research*), tentando com ela dar conta de dois problemas levantados pela sociedade em sua época: os problemas sociais e a necessidade de pesquisa. Fez isso, pois nem sempre a pesquisa social pode ser levada para os laboratórios. Não podemos deixar de falar da teoria de três etapas (descongelamento, movimento e recongelamento) de Lewin, que revolucionou a ideia de mudança em organizações (WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. consulta 05/03/2014. http://pt.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin).

Para muitos pesquisadores, Lewin trouxe importantes contribuições para as ciências sociais, como a criação da teoria de campo, a pesquisa-ação, considerado o fundador da dinâmica de grupo. Lewin considerava que, cientificamente, não possuímos, no presente,

técnicas de exploração e instrumental para fazer experiências ao nível da sociedade global ou dos grandes conjuntos sociais. Assim, o estudo de pequenos grupos constituía uma opção estratégica que permitiria, em um futuro imprevisível, esclarecer a psicologia dos grandes grupos.

Para Lewin, a teoria de pesquisa-ação tinha como interesse a relação da justiça social e a investigação rigorosa, especialmente após perder sua família na Alemanha. Inicialmente, ele queria criar uma mudança social positiva.

Lewin desejava investigar algo que fosse relevante para a realidade e imediatamente aplicável e útil. Estava interessado nas forças (valências como chamava): o que instiga ou desanima alguém a ir para ação ou a ter determinado comportamento? Tinha interesse nas formas como representamos graficamente a realidade “como percebemos o que está acontecendo ao redor de nós e dentro de nós?”. Queria desenvolver modelos úteis de investigação – modelos úteis para fazer e responder perguntas. Mas, para isso, dizia: “é preciso reconhecer três ciências sociais: sociologia, antropologia cultural e psicologia social”.

Em 1946, Lewin conduziu com seus estudantes a pesquisa-ação, com enfoque em informação, interação e colaboração. Essa pesquisa-ação constitui-se de múltiplos passos para investigação e solução de problemas (planejamento, ação, observação e reflexão). Sendo um processo colaborativo, no qual os membros de uma equipe trabalham juntos para solucionar um problema refletindo, criticamente, sobre suas ações e suposições. Lewin focou em pequenos grupos, analisando as variáveis de coesão, padrões grupais, motivação, participação, processo decisório, produtividade, preconceitos, tensões, pressões e formas de coordenar um grupo.

Contudo, a pesquisa-ação tem sido utilizada nas últimas décadas de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, o que instiga a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa.

É difícil compreender os desdobramentos atuais da pesquisa-ação sem voltar a seus fundamentos históricos. Sem se prender excessivamente à fase inicial da pesquisa-ação, destacam-se, em função de seu processo de radicalização epistemológica, dois períodos:

1. o período - mais americano - de emergência e de consolidação entre os anos que precedem a Segunda Guerra Mundial e os anos 60;

2. o período de radicalização política e existencial - mais europeu e canadense - desde o final dos anos 60 até nossos dias.

Para Barbier (2007), nessas duas concepções de pesquisa-ação, a clássica consiste em pensar essa nova metodologia somente como um prolongamento da pesquisa tradicional em Ciências Sociais. No entanto, a segunda concepção, que seria a mais radical, dá lugar a uma revolução epistemológica ainda a ser amplamente explorada.

Esta investigação de doutorado visa mostrar a pertinência dessa segunda perspectiva, corroborando com Barbier (2007, p. 17) que a pesquisa-ação “expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”. A pesquisa-ação conduz a uma nova postura da relação do pesquisador na sociedade, pelo reconhecimento de uma competência em busca de técnicos do social. Em busca de uma mudança na sociedade.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação torna-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido. Ela se define, então, em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do desconhecido que lhe revela a finitude de toda existência (BARBIER, 2007, p.18).

A implicação do pesquisador, muitas vezes questionada pelas pesquisas tradicionais, faz emergir a importância desse entendimento na pesquisa-ação, pois não há uma relação de distanciamento para melhor julgar com “neutralidade”.

Na pesquisa-ação, o pesquisador interfere a partir da sua inserção nas atividades realizadas, onde, em muitas situações, o sujeito coletivo toma o lugar do sujeito individual na resolução dos problemas postos, em busca de soluções coletivas que, no caso da Transarte, também se dão pelas produções estéticas tecnológicas pelo viés da arte.

O trabalho estético é denominado pela intenção de progresso no domínio da linguagem e está atento aos novos elementos, posição e características que emergem, aqui e ali, e apontam para a descoberta de novas possibilidades. Neste momento, surge o conjunto progresso-descoberta-experimentação, responsável pela natureza intelectual que caracteriza a Arte Moderna. Deste modo, a arte não é, apenas, uma atividade, mas se torna uma espécie de ciência experimental, eliminando os limites entre a arte e a ciência que, sem dúvida, foram efeito da experimentação modernista. Esta aproximação se deu, notadamente, com a física, a matemática, a linguística, a lógica, a estatística e as ciências da comunicação e da informação (CAPRA, 2006 p.10).

Nesse contexto, a arte e a ciência são como faces do conhecimento. Para Zamboni, arte e ciência ajustam-se e complementam-se perante o desejo de obter entendimento profundo. Não existe a suplantação de uma forma em detrimento da outra, existem formas complementares do conhecimento, regidas pelo funcionamento das diversas partes de um cérebro humano e único (ZAMBONI 2001, p. 21).

No projeto transiarte, parte-se da complexibilidade do real, considerando todas as dimensões do contato com diferentes professores das diferentes áreas do conhecimento. Percebe-se a dificuldade diária de ir além dos conteúdos propostos pelo professor, pois os conteúdos a serem transmitidos para os alunos são muitos, no entanto, a relação com o sentido da vida, com a doença, com a morte, com o prazer, com a existência humana e sua relação com a complexibilidade são negados no ambiente escolar, no momento em que se privilegiam os conhecimentos acadêmicos. Na Transiarte, o ser humano é visto, desse modo, em todas as suas dimensões, dentro de uma totalidade dinâmica, “biológica, social, cultural, psicológica, cósmica e indissociável” (BARBIER, 2007, p. 87).

A pesquisa-ação existencial organiza-se em torno de dois eixos: a implicação e o distanciamento; o mundo e os outros. Reconhece o paradigma da complexibilidade que se “constitui num sistema de relações lógicas entre noções-chave de inteligibilidade da complexibilidade do mundo” (MORIN apud BARBIER, 2007, p. 87).

Essa visão pauta-se, também, na transdisciplinaridade, como base epistemológica da construção coletiva que parte da ideia de sujeitos, lugares e saberes articulados para resolver uma dada problemática.

Para D’Ambrosio (1997), a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicação e de conhecimentos. O essencial na transdisciplinaridade, segundo D’Ambrosio (*ibidem*), reside na postura de reconstrução de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos, ou mais certos, ou mais verdadeiros.

A Transdisciplinaridade compreende que, na vida, a realidade não é fragmentada, dividida em disciplinas. No entanto, a fragmentação é algo instalado na sociedade e nas escolas em uma estrutura “vencida”, onde as mesmas buscam integração por meio de projetos, eixos e temas, o que, segundo Nelson Pretto (2007), torna-se outro problema, já que os mesmo projetos não dão conta de vencer a barreira da fragmentação. A separação entre conhecimento e saberes continua nos próprios domínios já estruturados na organização escolar.

Entretanto, a organização da escola ainda não se propõe, em seus currículos, a pensar qual “o lugar do homem na natureza” nem “sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido”. Na Transarte, esse sentido é fundamental para que os jovens e adultos percebam-se como parte da sociedade. É no diálogo entre áreas e nos componentes curriculares que se percebe a Transarte como um movimento de integração na EJA. A práxis da Transarte também se fundamenta nas reflexões de Nicolescu (1999), com o mesmo objetivo de compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

Quadro 2- Comparação entre conhecimento disciplinar e conhecimento transdisciplinar

Conhecimento disciplinar	Conhecimento Transdisciplinar
<i>In vitro</i> : diz respeito a, no máximo, um nível de realidade.	<i>In vitro</i> : interessa-se pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo.
Objetivo externo: conhecimento voltado à efetividade e dominação do mundo exterior, sujeito e objeto são separados.	Correspondência entre o objeto (externo) e o sujeito (interno), inseparáveis. Harmonização entre o espaço exterior da efetividade e o espaço interior da afetividade.
Conhecimento como forma acabada, numa mentalidade imitada e antiga.	Compreensão como unificação do saber como o ser humano, como ele é – assimilação constante, processo evolutivo sem fim.
Inteligência analítica : o campo de estudo é entendido como uma parte, não há atenção para o todo complexo ou para relações entre as partes. Orientada ao poder e à posse . O sujeito se apropria do objeto do conhecimento e o utiliza para ter poder.	Nova inteligência , que privilegia o equilíbrio entre mente , sentimento e corpo . Orientada para a perplexibilidade e o compartilhamento. O sujeito é seu conhecimento e o utiliza para compartilhar e estar em paz.
Logica binária : o raciocínio segue um alinhamento lógico sem contradições, influenciado pelo comportamento linear. O mundo é mais complexo que isso.	Logica do terceiro incluído : três axiomas que se multiplicam em infinitos julgamentos, sem a necessidade de eliminar contradições. É a unificação do sim e do não.
Exclusão de valores : suposta neutralidade do conhecimento.	Inclusão de valores : conhecimento não é neutro, pode voltar-se contra o ser humano; clara opção humanista.

Fonte: SEMINOTTI, N; SEVERO, S (2010)¹⁴

¹⁴ SEMINOTTI, N; SEVERO, S. Integralidade e transdisciplinaridade em equipes multiprofissionais na saúde coletiva. Revista ciênc. saúde coletiva vol.15. supl.1 Rio de Janeiro. June 2010. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000700080. Acesso 05 de julho de 2015.

A pesquisa-ação pode se afirmar, nesse extremo, como transpessoal e ir além, ao mesmo tempo em que integra as especificidades teóricas das Ciências Antropossociais e os diferentes sistemas de sensibilidades e de inteligibilidades propostos pelas culturas do mundo. Entrar numa pesquisa-ação sob essa perspectiva, obriga-nos a percorrer diversos campos de conhecimento e a falar uma linguagem científica dotada de um certo poliglotismo.

A abordagem multirreferencial dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais constitui a maior referência a isso (ARDOINO, 1993 apud BARBIER, 2007, p.18).

Para Barbier (*idem*), na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

A autoformação atua na dimensão do universo ecológico do sujeito, lugar onde interagem as dimensões no plano intelectual de formar-se, instruir-se, despertar e informar-se. É na dialética que o pesquisador se constitui como sujeito de escuta sensível e busca a interpretação e reformulação da constituição de uma linguagem comum. Apoiar-se sobre os pontos chave da situação problemática e da construção de um modelo de análise multirreferencial.

O pesquisador em pesquisa-ação não pode mais se definir simplesmente como "sociólogo" ou "psicossociólogo". Sua competência múltipla ultrapassa consideravelmente esse tipo de classificação monodisciplinar ligada a um pensamento chamado de aristotélico por Kurt Lewin (1972). No decorrer de sua prática, ele é às vezes sociólogo, ou psicossociólogo, ou filósofo, ou psicólogo, ou historiador, ou economista, ou inventor, ou militante, etc. Ele descobre as áreas do conhecimento de um pensamento galileano aceito em sua plenitude significativa (*idem*).

Na pesquisa-ação, o pesquisador assume-se como um sujeito autônomo, autor de sua prática e de seu discurso. Segundo Jacques Ardoino (1977 in BARBIER, 2007, p.115), “o processo de autorização - tornar-se seu próprio autor” - leva-o, juntamente com outros, a formarem, na incompletude, um grupo-sujeito nos quais interagem os conflitos e os imprevistos da vida democrática. Não se trata de produzir mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo e de poder interagir nas relações.

Nesse sentido, para Barbier (2007), Thiollent (1985) e Franco (2005), a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado

em organizar a existência coletiva da cidade, ela pertence, por excelência, à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano.

“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma 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, 1985, p.14).

“A pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (ibidem, p.7).

Dentre as formas de pesquisas qualitativas, a pesquisa-ação possui grandes possibilidades de aplicação, contribuindo em diversas áreas. Ela vem sendo muito utilizada em projetos de pesquisa educacional e na área de arte educação. Segundo Franco (2005), com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

4.1 - Procedimento metodológico

A pesquisa-ação fundamenta-se, nesta investigação, como estratégia que agrega várias técnicas da pesquisa social, técnicas com as quais é estabelecida uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação e que tem como finalidade servir de instrumento de mudança.

A mudança é um aspecto de grande importância na pesquisa-ação, e que, ao longo desta investigação, vai orientar a ação-reflexão-ação do pesquisador. Para Ardoino (1984 apud BARBIER, 2007, p. 106), “a pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e de discursos, em função de um projeto-alvo” que exprime sempre um projeto de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside à ordem estabelecida.

Se houver um problema a resolver, é porque essa ordem estabelecida foi incapaz de, ou não quis que houvesse mudança. Sob esse ângulo, a pesquisa-ação é sempre um questionamento político no sentido etimológico de uma organização da cidade. Assim, a morte é, na verdade, inelutável, mas as condições sociais e pessoais do

“morrer” são determinantes pelo espírito da época: os mitos, os símbolos, os valores e os interesses econômicos, profissionais e sociais da sociedade em questão. Por meio de sua ação de mudança, a pesquisa- ação remexe no “lado” do social (BARBIER, 2007, p.106).

A pesquisa-ação, portanto, não se satisfaz com a execução simples e reta dos procedimentos metodológicos a que os pesquisadores se propõem. Não é indiferente ao que acontece na escola, mesmo que não faça parte do foco de investigação. As ações que envolvem o tema, a cidade e a sociedade passam a ser importantes nesse processo que reflete as mudanças.

Segundo Kurt Lewin (BARBIER, 2007, p.108), uma pesquisa-ação supõe três fases de mudanças:

1. O descongelamento (*unfreezing*) que desbloqueia os hábitos;
2. A mudança (*moving*);
3. O reforço e o congelamento de um novo equilíbrio.

Para André Lévy, a mudança é concebida como processo irreversível e descontínuo, cujo momento crucial é constituído por um “ato de palavra, depois um ato de decisão que simultaneamente expressa o subjetivo do engajamento público”. O ato torna-se dialético na mudança individual e coletiva na realização da interpretação. A mudança ocorre quando o sujeito sai do ciclo de repetições. Ela implica a existência de conflitos abertos; assim, Levy (1973 apud BARBIER, 2007, p. 48) define mudança como:

A emergência e o levar em consideração de elementos de significação verdadeiramente novos por um indivíduo ou por um grupo. Alguma coisa, algum sentido radicalmente novo, que não somente emerge da experiência do sujeito, mas também é igualmente por ele considerado, transformando suas perspectivas, seus modelos de ser e de pensar, suas relações, sua estrutura.

Na pesquisa-ação, as mudanças são intencionais, mas não se tem o controle do fluxo da vida. O pesquisador intervém de modo quase que militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como a estratégia. Todas as fases da mudança podem ser visualizadas de forma contínua no planejamento e na realização em espiral.

A espiral, na pesquisa-ação, representa as noções-entrecruzadas que são indissociáveis do método da pesquisa-ação, num movimento que representa o próprio fluxo da vida, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas do âmago dos indivíduos e dos grupos, onde esses indivíduos estão sempre em transformação. “Significa

que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

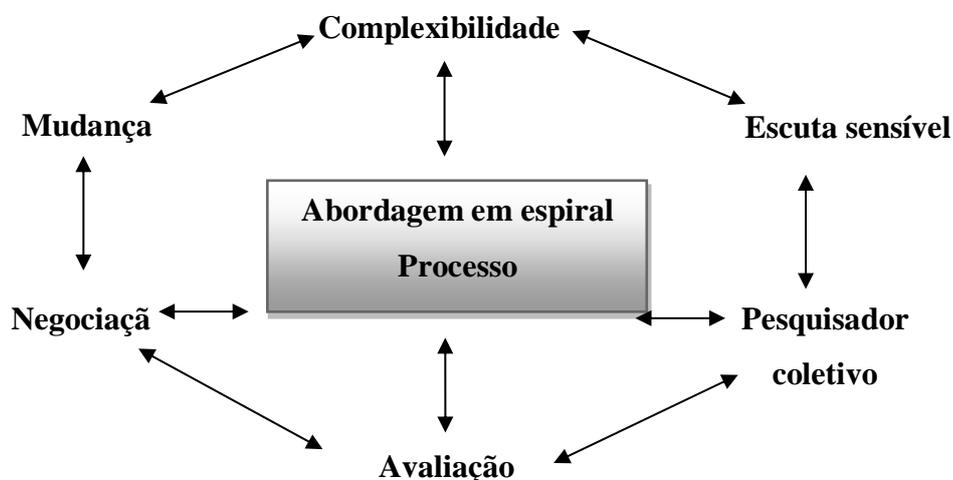


Figura 32 - As noções-entrecruzadas em pesquisa-ação (BARBIER, 2007, p. 86)

O termo “noções-entrecruzadas” é empregado por Barbier preferencialmente ao de conceito, pois a ideia de noção é mais apropriada para a pesquisa-ação que, segundo ele, é mais uma maneira de filosofar, de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar (Barbier, 2007, p. 86).

A noção dá mais ênfase à compreensão (ao como) e a um raciocínio heurístico, na medida em que o que ela enuncia, o que ela formula, é considerado como hipotético e como plausível (não certo); é o raciocínio por aproximações, por tentativas, por analogia, por estratégias. O conceito dá ênfase à explicação (ao porquê) e a um raciocínio lógico e algoritmo (BARREYRE 1993 apud BARBIER, 2007, p. 84).

As forças subjetivas são reconhecidas na pesquisa-ação como possibilidades de estar dentro dos efeitos da complexibilidade do mundo, conforme Barbier (apud Edgar Morin, 1993). As noções-entrecruzadas podem ser concebidas como meios praxiológicos para compreender o que une pesquisa e ação na problemática desta investigação.

À complexibilidade destacada por Barbier (2007), nas noções entrecruzadas, a introduzir os níveis de Realidade se induz uma estrutura da Realidade multidimensional e multi-referencial. Para Nicolescu (1999), “Ambas as noções de ‘Real’ e de ‘níveis da Realidade’ relacionam-se com aquilo que é considerado ser ‘natural’ e ser ‘social’ e, por isso, considera-se aplicável ao estudo da natureza e da sociedade”.

Compreende-se, nesta investigação, que estamos sim numa abordagem da pesquisa-ação e da arte transdisciplinar com a ação e a implicação do pesquisador.

O quadro abaixo é uma síntese do procedimento e do método da pesquisa-ação adotados nas etapas da Oficina Transiarte desenvolvida no ano de 2014, elaborado a partir da experiência realizada no mestrado de Rodrigues (2015, p. 67-113), com objetivo de orientar a investigação em todas as suas fases.

Quadro 3 - A pesquisa-ação nas etapas da oficina transiarte

PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO	OFICINA TRANSIARTE
Objeto abordado	A identificação do problema e a contratualização	1ª ETAPA O convite
<p>1. Situação problema</p> <p>2. Pedido de ajuda</p> <p>3. Constituição do pesquisador coletivo</p> <p>4. Análise das implicações e escuta sensível</p>	<p>a) O pesquisador acolhe um grupo que se encontra em luta contra uma série de dificuldades resultantes da vida cotidiana (analfabetismo, poluição, segregação, fracasso escolar) ou simplesmente da insatisfação em relação ao tipo de vida habitual;</p> <p>b) Os membros do grupo tentam atenuar a carência por meio de realização efetiva, mas estas não chegam a satisfazer suficientemente a comunidade;</p> <p>c) O grupo pede ajuda externa ao pesquisador, pessoa com a qual o grupo já manteve ou mantém contato;</p> <p>d) O primeiro aspecto consiste em voltar ao que o grupo chama de “problema” ou a “situação”. Trata-se de contextualizar fazendo perguntas habituais: o que, quem, com quem, onde, quando, como, por quê?;</p> <p>e) Após a análise da demanda, o pesquisador deve ficar à escuta do que se diz, sem procurar interpretar e julgar. Esse momento é importante como fonte de informação esclarecedora sobre as dificuldades em curso;</p> <p>f) A contratualização escrita vai, com efeito, servir de plataforma ao grupo de ação. O contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa;</p>	<p>A equipe da UnB, a cada início de semestre, convida os professores e alunos para conhecer o projeto, assim como todos os membros da comunidade escolar;</p> <p>A busca pela reflexão e ação do processo gera sempre novos caminhos nas etapas da oficina, que está sempre em movimento, em fluxo;</p> <p>Começa-se a estabelecer uma “contratualização” (BARBIER, 2007, p. 118): pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre os novos educadores e educandos.</p>

	<p>g) o pesquisador coletivo forma-se a partir do envolvimento na vontade de resolver o problema. A função do pesquisador é articular a pesquisa e ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores. É a partir do pesquisador coletivo que se define verdadeiramente o contrato de pesquisa.</p>	
O PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO 2ºFASE	OFICINA TRANSIARTE
Objeto co-construído	O planejamento e a realização em espiral	
<p>Primeira fase: hipóteses do esclarecimento existencial</p> <p>Segunda fase: Referência a um corpus teórico existente a se desenvolver.</p>	<p>a) A dialética do pesquisador profissional e dos pesquisadores técnicos no âmbito do pesquisador coletivo e depois, a do pesquisador coletivo com o conjunto do grupo-alvo, estimulam constantemente o movimento da pesquisa -ação;</p> <p>b) Durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com a sua sequência de conflitos e de mediação ligadas à ação. O objeto torna-se cada vez mais “construído” à medida que a análise se torna mais sustentada pelo conjunto do pesquisador coletivo e as hipóteses de ação e de esclarecimento são produzidas e discutidas pelo pesquisador coletivo e são testadas junto aos membros do grupo- alvo;</p> <p>c) Estabelece-se um diagnóstico abrangendo a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática. A elaboração apoia-se principalmente sobre a escuta sensível do vivido;</p> <p>d) Interpretação e reformulação em busca da constituição de uma linguagem comum. Apoia-se sobre os pontos chave da situação problemática e sobre a construção de um modelo de análise multirreferencial.</p> <p>e) Fase de planejamento que, em termos de ação, os objetos parciais são, por um lado, propostos, realizados e controlados; e pelo outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso num eixo temporal e espacial. Ação-reflexão-avaliação.</p>	<p>2ª ETAPA situação-problema-desafio A situação-problema-desafio configura-se na discussão em que alguns sabem mais de um assunto e outros sabem mais sobre outro. O trabalho da equipe de pesquisa é o de fortalecer o grupo no sentido de preparar a produção coletiva e colaborativa, a fim de levar uma mensagem que eles querem publicar para a sociedade. Algo próprio das experiências deles, em que suas aprendizagens possam se revelar de modo criativo e ativo.</p> <p>3ª ETAPA criação do roteiro O roteiro é o processo de sistematização das ideias para a imagem. É o momento da identificação dos conflitos a serem abordados. Em círculo, todos escrevem um roteiro a partir do tema escolhido. Depois, todos leem até chegar a um consenso e construir um único roteiro coletivo que pautará os aspectos políticos, críticos, culturais e outros.</p> <p>4ª ETAPA criação artística coletiva Traz o sentido da construção coletiva aos alunos e professores que se permitem construir formas estéticas e brincar com as possibilidades do real e também do virtual. Esse é o momento para captação de imagens com o celular, com máquina fotográfica ou filmadora e também para criação e manipulação de imagens no GIMP.</p>

		<p>5ª ETAPA EDIÇÃO DE IMAGENS</p> <p>A realização da animação se dá por um processo de construção/desconstrução constante, desde o roteiro até a montagem. Nesse movimento de montagem, costura-se, dentro de certa ótica, os fragmentos a serem produzidos, os quais traduzem a percepção dos sujeitos da pesquisa com utilização de editor de vídeo.</p>
O PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO 3ªFASE	OFICINA TRANSIARTE
Objeto efetuado	As técnicas de pesquisa - ação	
<p>1.Tratamento de dados;</p> <p>2.Confirmação junto ao grupo;</p> <p>3.Escrita do relatório parcial pelo pesquisador coletivo;</p> <p>4.Avaliação e supervisão da existência concreta do sujeito nas consequências dos efeitos de sentido (mudança).</p> <p>Validação da análise pelos participantes. Escrita do relatório final. Informação e publicação</p>	<p>1.A observação participante</p> <p>Observação participante predominantemente existencial (OPE). O observador é aceito pelo grupo, declara-se abertamente, desde o início, como observador para efetivar a contratualização. Momento de escuta e troca simbólica entre pesquisador e o grupo</p> <p>2. Diário de itinerância - divide-se em três fases: Diário rascunho – registra tudo o que lhe parece importante, informações do cotidiano, trata-se das partes mais íntimas do pesquisador. Diário elaborado – É constituído, a partir do diário rascunho, um texto que o pesquisador escreve para si e para o outro. Diário comentado – a partir do diário elaborado, o pesquisador escreve para o grupo que está diante dele. O diário comentado deve se tornar um instrumento de democratização do grupo ou de um subgrupo.</p> <p>A teorização, a validação e a publicação dos resultados.</p> <p>Na pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação; A cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão acontecem antes da ação e depois da ação. A discussão é uma característica do pesquisador coletivo. Toda ação leva em consideração o grupo;</p> <p>O resultado da pesquisa leva a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos, conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial;</p> <p>Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido.</p>	<p>6ª ETAPA postagem no site</p> <p>Socialização dos resultados da pesquisa;</p> <p>Avaliação do processo e preparação para uma nova oferta.</p>

4.2 - Lócus da pesquisa – CEI.

A pesquisa teve como lócus a região administrativa - RA IX, cidade de Ceilândia, à qual sou vinculada como professora da SEDF desde 2001, e onde desenvolvi vários projetos na área de arte educação com adolescentes, jovens e adultos.

Segundo Freire (1979, p. 30-31), “O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos”. Conhecer a história e o espaço geográfico da cidade torna-se algo significativo para o reconhecimento da população que lá reside. Bem como necessário para pensar qual a função da educação na formação de cidadãos emancipados, livres e críticos, que possam intervir na realidade e exercer na sociedade o processo democrático de direitos e deveres coletivos para transformar essa realidade.

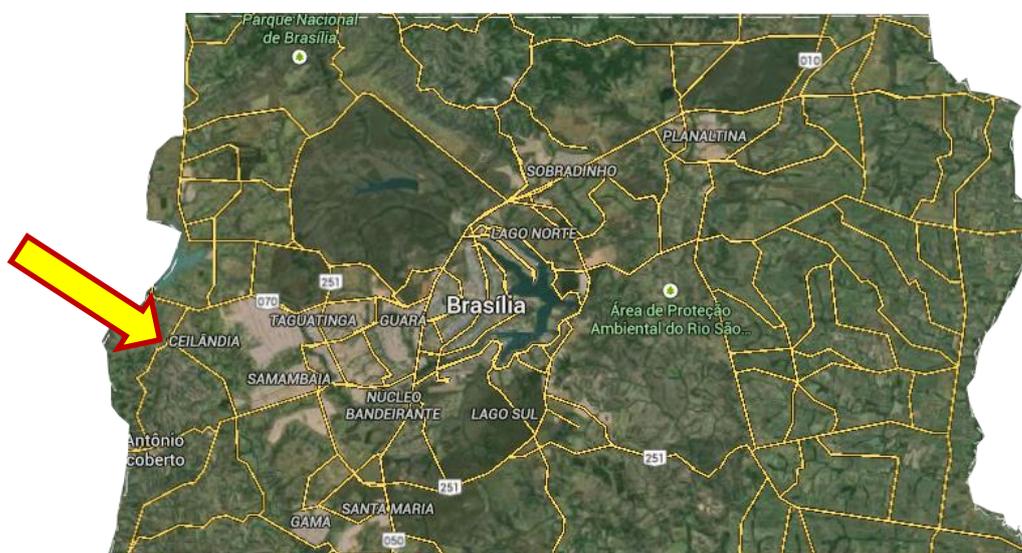


Figura 33 - Pesquisa de Imagem - Ceilândia Google Maps

A cidade de Ceilândia surgiu em decorrência da “Campanha de Erradicação de Invasões” (CEI). Esse processo representou as remoções de, aproximadamente, 80.000 mil moradores das ocupações do IAPI; das Vilas Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo; dos morros do Querosene e do Urubu; e Curral das Éguas e Placa das Mercedes, ocupações com mais de 15 mil barracos.

A Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) fez a demarcação em noventa e sete dias, com início em 15 de outubro de 1970. Em 1971, já estavam demarcados 17.619 lotes, de 10x25 metros, numa área de 20 quilômetros quadrados

– depois ampliada para 231,96 quilômetros quadrados, pelo Decreto n.º 2.842, de 10 de agosto de 1988, ao norte de Taguatinga, nas antigas terras da Fazenda Guariroba, de Luziânia – GO.

Em 27 de março de 1971, o governador Hélio Prates lançava a pedra fundamental da nova cidade, no local onde está a Caixa D'água. Às 09 horas daquele sábado, tinha início também o processo de assentamento das vinte primeiras famílias da invasão do IAPI. O Secretário Otomar Lopes Cardoso deu à nova localidade o nome de Ceilândia, inspirado na sigla CEI e na palavra de origem norte-americana “landia”, que significa cidade (o sufixo inglês estava na moda). Foi oficiado, na chegada das famílias ao assentamento, um culto ecumênico em ação de graças. A primeira família assentada na QNM 23, Conjunto “P”, lote 12, Ceilândia Sul – é a da Sr.^a Edite Martins, mãe de três filhos menores e que recebia de salário 170 cruzeiros, atualmente morando na QNM 23 Conjunto “A” casa 20 (CODEPLAN /PDAD/2013/Ceilândia).

A cidade de Ceilândia nasce como uma tentativa de resolver o problema criado com a construção de Brasília para a transferência da capital do Brasil, do Rio de Janeiro para o Distrito Federal. As terras dessa região foram desapropriadas pelo Governo de Goiás, no período de novembro de 1956 a 1958, sob a responsabilidade da Comissão Goiana de Cooperação para a Mudança da Capital do Brasil.

Em 1969, com apenas nove anos de fundação, Brasília já tinha 79.128 “favelados”: os atores da construção moravam em 14. 607 barracos, numa população de 500 mil habitantes em todo o Distrito Federal.

A chegada constante de pessoas em busca de trabalho e de uma vida melhor no Distrito Federal e a criação do Programa Habitacional da Sociedade de Habitação de Interesse Social - SHIS levaram o governo a criar outras áreas em Ceilândia.

Em 1976, foi criada a QNO (Quadra Norte “O”) e ,em 1977, o Núcleo Guariroba, situado na Ceilândia Sul. Surgiram depois os Setores “P” Norte e “P” Sul (1979). Em 1985, foi expandido o Setor “O”; em 1988, ocorreu o acréscimo do Setor “N”; em 1989, também se expandiu o Setor “P” Sul e QNQ e, em 1992, o Setor “R”.

Hoje, Ceilândia possui uma área urbana de 29,10 km² e está subdividida em diversos setores: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do INCRA (área rural da Região administrativa), Setor Privê, e condomínios que estão em fase de legalização como o Pôr do Sol e o Sol Nascente. A Região Administrativa IX está situada a 26 quilômetros da RA I– Brasília.



<http://incontrolavelfascinio.blogspot.com.br/2012/03/os-incansaveis.html> acesso em 02/02/2014

Figura 34 - Movimento dos Incansáveis Moradores da Ceilândia

Segundo os dados das Pesquisas Socioeconômicas realizados pela CODEPLAN (PDAD/2013/Ceilândia), a Região Administrativa IX foi criada pela Lei n.º 49/89 e o Decreto n.º 11.921/89, por desmembramento da RA III –Taguatinga, e a população urbana da Ceilândia foi estimada, no ano de 2013, em 449.592 habitantes.

4.2.1 - Ceilândia hoje.

Os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Ceilândia (PDAD 2013) abordam aspectos relativos às características da unidade domiciliar, da infraestrutura, do turismo, dos serviços domiciliares, dos benefícios sociais, da migração, da educação, do trabalho e do rendimento dos moradores, entre outros. A PDAD mostra-se como um instrumento para acompanhar o crescimento da cidade e seu fluxo, podendo identificar mudanças no espaço geográfico e na cultura da comunidade.



Gráfico 1 – Domicílio ocupado segundo a condição PDAD -Ceilândia- 2013
Fonte: Codeplan.

Pensar a cidade a partir do gráfico 01 é perceber que a questão de moradia que mobilizou “os incansáveis”, movimento popular que lutou pelo direito de moradia nos anos 70/80, e que se tornou o primeiro movimento social candango a encarar a Ditadura Militar e encampar a luta de resistência pela redemocratização brasileira, além de lutar pela legalização de suas moradias, que, após a expulsão da capital com a transferência para então “cidade satélite” de Ceilândia, ainda não foi resolvida. Na atualidade, 49,88% da população encontra-se sem domicílio próprio ou em aquisição.

A cidade apresenta-se como a mais populosa e com maior influência nordestina no Distrito Federal. Tem uma economia forte, baseada principalmente no comércio e na indústria, e é considerada, também, um celeiro cultural e esportivo, por conta de sua riquíssima diversidade artística e pelos atletas locais que despontam no cenário nacional e mundial.

O Setor de Indústrias de Ceilândia é um dos principais do Distrito Federal, contando com as maiores fábricas de pré-moldados, alimentos e móveis. E, segundo a Associação Empresarial de Ceilândia, a cidade possui o maior número de comerciários do Distrito Federal (100 mil), e uma população economicamente ativa de 160 mil pessoas, abrigando uma grande quantidade de feiras, como a Feira Central.

Segundo os dados da PDAD 2013, a população urbana estimada de Ceilândia é de 449.592 habitantes, enquanto no ano de 2011 era de 404.287. A taxa média geométrica de crescimento anual de Ceilândia, entre as duas PDADs 2011- 2013, é de 5,45 % ao ano.

A maioria da população é constituída por mulheres, 51,78%. Do total de habitantes, 22,57% têm até 14 anos de idade. O grupo de 15 a 59 anos é o que concentra a força de trabalho, sendo esse o grupo que compõe os sujeitos desta pesquisa e que representam cerca de 62,98 % do total de habitantes da cidade, a faixa etária de 60 anos ou mais é representada por 14,45 %.

Segundo os dados do PDAD 2013, dos residentes, 53,32% declararam ter cor parda /mulata, seguidos pela cor branca, 40,54%, enquanto 5,87 % se declararam de cor preta; das demais etnias declararam-se somente 0,27%.

Assim como todo o Distrito Federal, Ceilândia apresenta um grande fluxo de imigração: cerca de 51,73% do contingente populacional é nascido no Distrito Federal, enquanto 48,27 são constituídos por imigrantes. Do total de imigrantes, 66,43% são naturais do Nordeste; 16,91% do Sudeste e 13,37% do Centro - Oeste. 2,60% do Norte, 0,63% do Sul e 0,06% do Exterior.

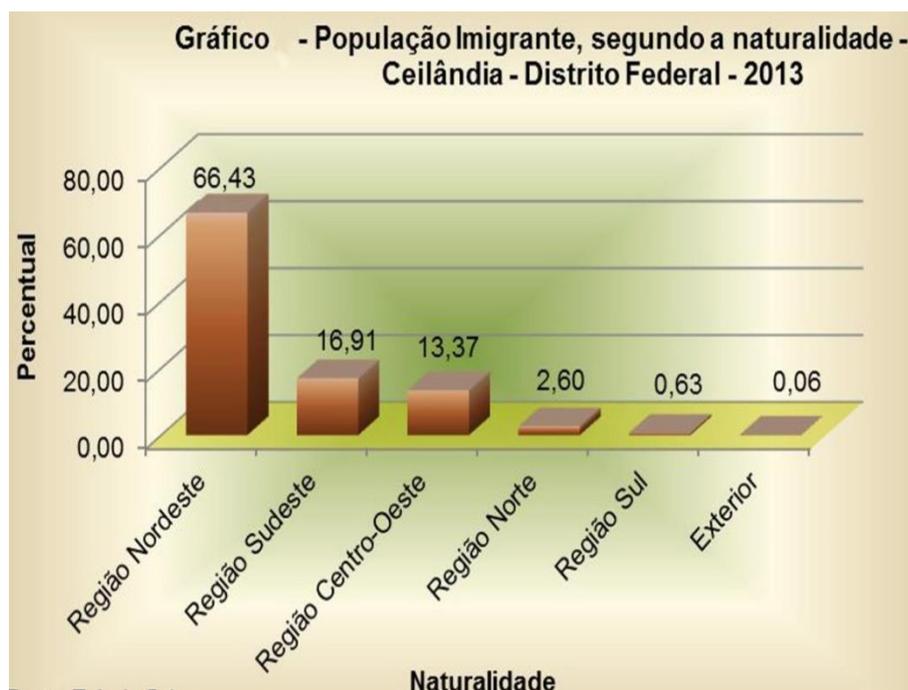


Gráfico 2 – População Imigrante - PDAD - Ceilândia- 2013 Fonte: Codeplan

Em relação à origem por estados, Minas Gerais e Piauí tiveram participação semelhantes, com 14, 15 % e 14,05 % seguidos por Bahia e Goiás, 13,05 % e 13,01%, Maranhão 11,71% e Paraíba com 10,35 %.

Um dado relevante é com relação ao ano de chegada ao Distrito Federal, percebe-se que a maior migração ocorreu entre 1971 e 1980 (26,06%), seguida pela do período entre 1991 e 2000, com 19,18%, e ,após 2000, (18,65%).

Alguns estados têm-se destacado no quantitativo populacional: Goiás (14,20%), seguido por Piauí e Minas Gerais (13,86% e 13,73% respectivamente), Bahia (12,90%), Maranhão (11,12%) e Paraíba (10,04%).

Entre o conjunto de fatores que motivou a migração para Ceilândia- DF destaca-se a “procura de trabalho e acompanhar parentes” como sendo os principais motivos.

Os dados utilizados buscam compreender a cidade e a sua formação cultural para além de uma questão de moradia e localização, para além de uma geografia física. Busca pensar a cidade na relação com os seus atores, para que se possa refletir sobre sua própria realidade.

Neste trabalho, tem-se uma preocupação em apresentar a cidade como espaço de transformação humana no contato do homem com a natureza. Toma-se como referência o conceito expresso por Milton Santos (2008), no qual o espaço geográfico constitui "um sistema de objetos e um sistema de ações" que:

é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá. No começo, era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que, ao longo da história, vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (SANTOS, 2008, p. 63).

Considera-se a relação dos sistemas de objetos e ações presentes nas mudanças sociais e culturais que, ao longo das histórias individuais e coletivas, relacionam-se como sujeito e objeto do que se vai compor como representação da cidade e que poderia contribuir para pensar práxis e mediação pedagógicas significativas nas diferentes disciplinas, promovendo o acesso e a permanência na escola e mudando o quadro instalado na baixa escolaridade da população.

Acredita-se que, quando o homem compreende sua realidade, pode identificar os problemas, os desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho, pode criar.

Para responder à questão acima, propõe-se refletir sobre os dados do gráfico abaixo sobre a escolarização da população de Ceilândia.



Gráfico 3 - População segundo nível de escolaridade - PDAD -Ceilândia- 2013, Fonte: Codeplan

Os dados de escolarização dialogam com a problemática da pesquisa e corroboram com a importância da valorização e da ação, da criação e da manutenção de políticas públicas de estado, direcionadas à modalidade da educação de jovens e adultos, como forma de acesso à escolarização integrada à educação profissional, fator que demanda a migração, não apenas para Ceilândia, mas para todo o Distrito Federal.

Destaca-se, nesse quadro, o elevado percentual daqueles que não estudam, 70,66%. , entre os que os que estudam, 29,34%, sendo que 23,33% frequentam a escola pública.

Outro fator que se mostra preocupante é quanto ao nível de escolaridade, 3,41% declararam ser analfabetos. Esse percentual passa para 5,58 %, quando somado aos que somente sabem ler e escrever e aos que fizeram curso de alfabetização de adultos.

A população de Ceilândia concentra-se na categoria dos que têm o nível fundamental incompleto, 38,11% , o que representa 171.263 mil pessoas, enquanto aqueles que possuem o ensino médio completo somam 21,98%. Vale destacar que 0,92% da população da Ceilândia não teve acesso ou não concluiu o ensino fundamental e o ensino médio em idade apropriada, tendo em vista ter frequentado ou frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A necessidade de fortalecimento da EJA na cidade é uma realidade que se constata nos dados fornecidos pelo próprio estado do Distrito Federal, sendo que, nesta pesquisa, estamos trazendo apenas os dados da cidade de Ceilândia.

Quando se comparam os mesmos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD 2010/1011)¹⁵, da população total de Ceilândia, 30,9% são estudantes, sendo que cerca de $\frac{3}{4}$ estudam em escola pública. Em relação ao grau de instrução da população, apenas 3,0% declararam-se analfabetos, sendo que a maior parcela concentra-se na categoria dos que têm somente o ensino fundamental incompleto – 36,4%, o que representa 144.847 mil pessoas, potenciais alunos da EJA. A partir dos dados de 2013, percebe-se o aumento para 171.263 mil pessoas, como potenciais alunos da EJA.

Isso significa que a educação básica enfrenta problemas principalmente com relação à permanência, uma vez que muitas pessoas passam pelo ensino fundamental e não o concluem.

Tabela 3 - População, segundo o nível de escolaridade - PDAD -Ceilândia- 2013, Fonte: Codeplan

Nível de Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	15.327	3,41
Sabe ler e escrever (15 anos ou mais)	9.144	2,03
Alfabetização de adultos	640	0,14
Maternal e creche	3.279	0,73
Jardim I e II/Pré-Escolar	8.654	1,92
 EJA - Fundamental incompleto	1.216	0,27
EJA - Fundamental completo	286	0,06
EJA - Médio incompleto	2.394	0,53
EJA - Médio completo	252	0,06
 Fundamental incompleto	170.047	37,84
Fundamental completo	21.720	4,83
Médio incompleto	49.816	11,08
Médio completo	98.562	21,92
Superior incompleto	24.249	5,39
Superior completo	20.132	4,48
Curso de especialização	723	0,16
Mestrado	281	0,06
Doutorado	-	-
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	250	0,06
Não sabe	140	0,03
Menor de 6 anos fora da escola	22.480	5,00
Total	449.592	100,00

A evasão e o abandono dos alunos do ensino regular, bem caracterizados na tabela representado pela “EJA-fundamental incompleto” e “fundamental incompleto”, mostram um

¹⁵ Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Ceilândia - PDAD 2010/2011.

descompasso, quando se observa uma porcentagem de apenas 21,92% de concluintes do ensino médio. Esses dados ficam ainda piores quando se observa que a PDAD 2013 – realizou-se nos Setores Habitacionais Pôr do Sol e Sol Nascente¹⁶ (área que foi fracionada de forma irregular a partir da década de 1990). Esses setores são parte integrante do estudo de Ceilândia, mas essa parte do estudo foi sendo apresentada em cadernos específicos.

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – 2013, da população total dos Setores Pôr do Sol e Sol Nascente, destaca-se o elevado percentual daqueles que não estudam, 66,17%. Entre os que estudam (33,83%), 30,73% frequentam a escola pública. Quanto ao nível de escolaridade, 2,25% declararam ser analfabetos. Esse percentual passa para 3,97%, quando somado aos que somente sabem ler e escrever e aos que fizeram curso de alfabetização de adultos. A população concentra-se na categoria dos que têm o nível fundamental incompleto (45,15%) e o ensino médio completo (18,99%). Vale destacar que 0,98% da população dos Setores Pôr do Sol e Sol Nascente não teve acesso ou não concluiu o ensino fundamental e o ensino médio em idade apropriada, tendo em vista ter frequentado ou frequentar a Educação de Jovens e adultos.

A realidade de Ceilândia é um reflexo do resto do país, principalmente quando se observa que “desde a primeira edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2005”, segunda a Carta capital¹⁷, “o Ensino Médio obteve o pior resultado entre as etapas de ensino avaliadas”. Na última década, enquanto o Ensino Fundamental melhorava, ainda que a passos lentos, a última etapa da educação básica estacionou: subiu um décimo a cada biênio e nada na última edição do Ideb, divulgada em setembro.

O resultado repetiu os índices de 2011, 3,7 pontos, e ficou abaixo da meta projetada de 3,9. A superação da evasão também estagnou: metade dos que começam não concluem o Ensino Médio no Brasil.

Os dados do PDAD de 2013 da cidade de Ceilândia também não se opõem aos dados do Censo do IBGE (2011), as matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tiveram uma queda de 6% em 2011. Isso representa uma queda de 254.753 matrículas. Vale salientar,

¹⁶ Segundo dados divulgados no jornal Correio Brasilienses de 28 de setembro de 2013, os condomínios Pôr do Sol e Sol Nascente foram estudados isoladamente dos outros espaços de Ceilândia. Juntas, as duas ocupações possuem 78.912 moradores. O número aponta o crescimento da população na região — que não conta com sistema de saneamento básico, entre outros problemas de infraestrutura. No Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população era de 56.483 pessoas. Com a nova marca, o Distrito Federal passa a abrir a maior favela do país — à frente da internacionalmente famosa Rocinha, no Rio de Janeiro, que conta com 69.161 habitantes, de acordo com a pesquisa nacional de 2010 — acesso : www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades//app/noticia/cidades/2013/09/28/interna_cidadesdf,390588/menor-favela-da-america-latina-sol-nascente-toma-posto-da-rocinha.shtml.

¹⁷ Sua Publicado na edição 92, de novembro de 2014.

conforme indicação do próprio Censo (2011), que a população potencial para matrícula em EJA é da ordem de 60 milhões, pois este é o número de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental.

A sociedade brasileira ainda não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho dos estudantes uma alternativa para a composição de renda, reduzindo seu tempo na escola.

Assim, mais tarde, esses jovens retornam, na modalidade da EJA, em busca de escolaridade em suas vidas, acreditando que o desemprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade. Este fato se confirma segundo dados do IPEA de 2013:

Cerca de 70% dos analfabetos têm renda de até um salário mínimo e 91% chegam ao máximo de dois salários mínimos. Portanto, baixa escolaridade e renda estão bastante associadas. Como se trata de jovens e adultos – aproximadamente dois terços dos analfabetos funcionais ainda estão em idade ativa –, fica claro que a necessidade de trabalhar é algo imperioso na vida de grande parte destas pessoas. Logo, frequentar bancos escolares nestas condições, mesmo que em horários ou formatos alternativos, implica esforço adicional do alfabetizando que, via de regra, precisaria ser assistido por programas e ações de incentivo à sua permanência na escola, tais como auxílio para transporte, alimentação, livros, material escolar e eventualmente bolsas de estudo (IPEA, 2013.p. 190-191).

Vários são os motivos que levam esses jovens e adultos trabalhadores a abandonarem a escola, e, como cresce o índice de evasão e abandono também no ensino médio regular, infere-se que esses alunos vão se tornar posteriormente o público da EJA.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos configura-se como lugar de migração de jovens com defasagem idade/série ou com histórico de fracasso escolar.

A idade mínima para seu ingresso é de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio, o que faz com que os jovens de 15 anos já estejam nas salas destinadas aos jovens e adultos que se reconhecem mais nesse espaço.

O acesso à unidade escolar não representa garantia de permanência, e estar inserido na EJA não significa, necessariamente, estar incluído no processo de aprendizagem, sendo esse um dos fatores que leva ao processo de interrupção, chamado de evasão. Esse processo considera que esses jovens e adultos estão em trânsito em suas idas e vindas, passam a frequentar a escola e, por vários motivos, abandonam-na, o que contribui para o fechamento de turmas e compromete a sua oferta. Muitos deles, no entanto, acabam por retornar em outras épocas.

Considera-se que os alunos da EJA encontram-se na condição de jovens ou de adultos, sujeitos na condição de “trabalhadores”. Esse entendimento de que esses jovens e adultos já estão “ inseridos nas contradições do mundo do Trabalho”¹⁸, foi essencial para a formulação do atual currículo da EJA, denominado “currículo em movimento”. Ele foi construído coletivamente com a participação dos professores, durante plenárias no ano de 2013, trazendo em sua organização curricular o reconhecimento dos sujeitos da EJA como atores de cultura, com suas experiências e seus interesses e/ou atuação profissional.

Além disso, consideram-se na organização pedagógica os processos políticos, econômicos e culturais que refletem e contextualizam a condição desse trabalhador e a sua inserção na sociedade.

A evasão, interrupção (processo de idas e vindas) e a juvenilização são problemas pontuais na EJA. A juvenilização é um processo que se caracteriza em função de um intenso movimento de migração dos jovens do ensino regular para a modalidade de EJA, geralmente no ensino noturno, pela diminuição da idade legal de acesso de 18 para 15 anos.

As contribuições dos dados utilizados também poderão orientar sobre processos de integração curricular e ações de reconhecimento da condição do sujeito trabalhador e uma nova práxis pedagógica pela inserção da cultura digital na escola na produção da arte digital, como outra estratégia pedagógica de aprender e de ensinar na cultura digital no mundo dos jovens e adultos trabalhadores.

4.3 - Lócus de intervenção da pesquisa-ação

A unidade de Ensino pesquisada está localizada em Ceilândia, sendo a única escola que oferece os três segmentos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que compreendem a alfabetização, o ensino fundamental e o médio. Foi inaugurada em 12 de novembro de 1971, tendo suas atividades iniciadas nesta mesma data como Centro de Ensino de 1º Grau. Em 1977, foi transformada a escola em Centro Interescolar, que foi posteriormente ampliado e atingiu o antigo 2º grau. Em 17 de outubro do mesmo ano, recebeu a denominação de Centro Educacional e, em 2000, o nome foi novamente alterado para Centro de Ensino Médio, quando a escola passou a ser especializada em Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

¹⁸ A presente formulação tem respaldo em documentos construídos coletivamente e aprovados em encontros nacionais de Fóruns de EJA no Brasil, mais recentemente, em plenária do XX Encontro de Educação de Jovens e adultos Trabalhadores do DF, em 03/09/2011, está disponível em < <http://forumeja.org.br/df/>>.

No ano de 2014, atendeu cerca de 3.101 alunos, divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno, moradores não só das quadras próximas, como também de Ceilândia Norte, Setor “O”, Setor “P”, Expansão, Sol Nascente, Por do Sol, Taguatinga, Recanto das Emas, Samambaia e Águas Lindas.

A Gerência Regional de Ensino de Ceilândia possui a maior quantidade de escolas por cidades do Distrito Federal, no total de 96 escolas, ficando atrás somente da Gerência Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, com 103 escolas, mas atendendo a duas cidades.

4.4 - Sujeitos estudantes da escola

Estudantes regularmente matriculados na modalidade de educação de jovens e adultos, cursando o ensino médio em uma escola pública localizada na cidade de Ceilândia. A idade é bastante variada e compreende entre 18 anos a 67 anos, sendo que aqueles que frequentam a escola no turno vespertino são, na grande maioria, mulheres aposentadas ou aposentados e adolescentes que foram “expulsos”, transferidos de outras unidades escolares ou os chamados repetentes que, ao completarem 15 no ensino fundamental, ou 18 no médio, são enviados para escolas que ofertam a EJA.

Essa tem sido uma solução encontrada pelas escolas onde um aluno passa cerca de três ou quatro anos em uma mesma série, saindo do que a secretaria chama de fluxo/ idade / série.

A relação entre idade e série é um fator importante a ser compreendido por quem estuda a EJA, pois vai alterar e influenciar as estratégias de ensino na escola, causando o processo chamado de juvenilização da EJA que já citamos anteriormente. Cada vez mais, os jovens são alocados nas turmas de EJA inviabilizando propostas e metodologias direcionadas a um público com mais idade, criando espaços dentro de uma mesma turma, diversificando devido a diferentes idades, descaracterizando o seu verdadeiro público. Por outro lado, também não inserindo os estudantes mais jovens, que precisam de uma metodologia diferenciada, principalmente porque não se afastaram da escola, não conseguem mudar de série por vários problemas que são diagnosticados, mas não resolvidos.

Os estudantes do turno noturno são, na grande maioria, trabalhadores e têm entre 18 e 40 anos. Estão em busca de qualificação profissional e apresentam um perfil diferenciado do vespertino, têm menos tempo para atividades acadêmicas e são considerados como o sustento da família. A maior parte é de mulheres que sonham em criar os filhos e fazer um curso superior para ganhar mais dinheiro e conseguir uma colocação melhor no mundo do trabalho.

Alguns dormem na sala, chegam cansados, acordam cedo e, no final de semana, cuidam da casa.

Os estudantes residem em diferentes setores da cidade de Ceilândia, inclusive em cidades da região do entorno do DF, como Águas Lindas de GO.



Figura 35 - Sujeitos da pesquisa ano 2014

4.4.1 - Sujeitos que participaram diretamente da pesquisa

Cerca de 150 estudantes passaram pelas oficinas dos anos de 2013 e 2014, contudo os estudantes que compõem a oficina investigada para essa tese de doutorado foram 30 moradores de diferentes setores da Ceilândia norte e sul, Ceilândia leste e oeste, além dos condomínios Por do Sol e Sol Nascente, QNR e QNQ.

Os estudantes participantes da oficina arte de transição estão bem representados no gráfico 2 – População Imigrante (PDAD – CEILÂNDIA - 2013). Onde 80% dos estudantes nasceram no Maranhão, Piauí, Minas Gerais, Tocantins, Bahia, e Goiás. Segundos os estudantes o Distrito Federal representa o lugar de ascensão social, trabalho, moradia e educação. A ligação com os estados do nordeste é evidente em qualquer pesquisa na cidade de Ceilândia.

A média da idade ficou entre 22 anos para o estudante mais novo, e 75 anos, o de maior idade. Sendo 70% composto por mulheres e 30% por homens. Segundo entrevista, todos os estudantes acreditam que a educação é a maneira mais eficaz de se ter uma vida melhor, esse tendo sido o principal motivo para o retorno à escola. O segundo motivo foi para auxiliar filhos e netos no dever de casa.

Com relação à profissionalização, todos os estudantes gostariam de frequentar cursos técnicos na própria escola, com sugestões de alguns cursos na área de moda, mecânica de automóvel, enfermagem e informática.

Os estudantes estão inseridos no mundo do trabalho no mercado informal, nas mais diferentes ocupações como autônomo, na área de vendas e prestação de serviços. Exercendo também atividades produtivas de cabelereiro, diarista, mecânica de automóveis, pedreiro e outros. Nesse sentido, a condição de trabalhador também esta presente mesmo no turno vespertino.

Todos os estudantes concluíram o ensino médio em dezembro de 2014, destes 20% estão matriculados em um curso de formação profissional, 50% pretendem ingressar em um curso superior e 30% acreditam que o ensino médio contempla as expectativas, estes representam o de maior idade, acima dos 50 anos.

Todos os estudantes concordaram e aceitaram participar da oficina transiarte ligada à disciplina de geografia e todos já haviam tido contato anterior com a oficina.

4.4.2 - Sujeitos da pesquisa professores/educandos

Os professores são todos do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo que, nos anos de 2010 e 2013, também participaram da pesquisa professores de contrato temporário.

Todos os professores possuem graduação e especialização em diferentes áreas de conhecimento, mas apenas três com formação no curso de diversidade com uma proposta de intervenção na EJA. Contudo, todos assumiram a lotação na escola, devido à carga horária ser de 20 horas no turno noturno, ou de 40 horas, sendo 20h no vespertino e 20h no noturno.

Os educadores dizem gostar de trabalhar com EJA e a grande maioria já está na escola há mais de cinco anos. As disciplinas que desenvolveram parcerias de forma inter ou transdisciplinar a partir da Transarte como linguagem foram as de matemática, história, geografia, física, educação física, português e biologia.

As diferentes direções que passaram, durante os anos em que a pesquisa esteve nessa unidade escolar, entre 2008 e 2013, lidaram com a relação da pesquisa de formas bem diversas. Algumas deram total apoio, sem muita preocupação em acompanhar as atividades desenvolvidas. Outras abriram as portas da escola, mas sem apoio por parte dos membros da direção. Embora, em alguns casos, houvesse uma dificuldade de entendimento da pesquisa, em nenhum momento foram chamados os pesquisadores para uma compreensão do projeto e nem a escola realizou qualquer tipo de supervisão por parte da supervisão pedagógica, de forma a perceber ou não as possibilidades vislumbradas pela pesquisa.

A relação escola e pesquisa-ação sofre influências de mudanças de governo e propostas da Secretaria de Educação do Distrito Federal por lidar com as realidades e todos os acontecimentos políticos que interferem nas ações planejadas e ações executadas.

No ano de 2014, os professores participantes da pesquisa produziram um relatório de avaliação das atividades docentes, tendo a Transarte como uma estratégia desenvolvida em suas disciplinas, relatório este que foi disponibilizado em reunião na unidade escolar para os todos os professores dessa unidade escolar em reunião pedagógica.

CAPITULO V - A oficina arte de transição: instrumentos e técnicas da pesquisação

Este capítulo aborda a oficina do ano de 2014, que sofreu algumas alterações na estratégia e planejamento, após análise e reflexões do processo de 2008 a 2013. Tem como objetivo sistematizar a práxis da Transiarte na educação de jovens e adultos, assim como responder as questões norteadoras deste trabalho, corroborando com o que vem sendo defendido ao longo destas páginas ou mesmo refutando algumas passagens.

Os instrumentos e técnicas da pesquisa-ação são constituídos pelas observações do pesquisador, a partir do diário de itinerância, da entrevista e dos registros ao longo do processo da fala dos sujeitos, onde intercalam-se alguns conceitos norteadores do processo metodológico orientado pela pesquisa em arte e a pesquisa-ação. Sendo conduzido durante as etapas da oficina denominada “A arte de transição na Educação de Jovens e Adultos”.

5.1. - O planejamento da oficina

A primeira observação a ser feita consiste em que é necessário um tempo maior para o planejamento do grupo de pesquisadores. A dinâmica da Universidade, com seu calendário acadêmico próprio, e a participação de diferentes níveis e modalidades de educação nessa pesquisa são fatores que dificultam o planejamento com todos os participantes. Em busca de tornar esse momento mais participativo com a presença do professor de educação básica, a primeira mudança na oficina “arte de transição na EJA”, foi verificar o calendário da universidade de Brasília e o da Secretaria de Educação. Como sugestão ao grupo de pesquisadores, propus que utilizássemos o calendário da SEDF, já que a pesquisa era realizada no âmbito da instituição de uma unidade escolar dessa secretaria . O grupo concordou e passamos a atuar dentro do dito calendário.

O início do ano letivo acontece em fevereiro e, com as mudanças das datas de férias e recessos dos pesquisadores, no dia 4 de fevereiro já estava em contato com o professor de geografia para atuar com a “oficina arte de transição”.

Nos anos anteriores, de 2008 a 2012, consistia a primeira etapa da oficina o convite, que sempre se dava com a presença dos pesquisadores na escola no início do semestre, contudo, em 2014, essa dinâmica também foi alterada somente na oficina “arte de transição”, na turma 3A, diferente do que ocorreu na turma 1A.

É importante fazer um pequeno esclarecimento sobre a modalidade da EJA e sobre sua correspondência na educação básica. O primeiro segmento corresponde às séries iniciais do ensino fundamental (1ª ao 5ª ano). O segundo segmento corresponde às séries finais do ensino fundamental (6ª ao 9ª ano). E o terceiro segmento corresponde às 1ª, 2ª e 3ª etapas do ensino médio.

Esse esclarecimento se faz necessário para a compreensão do atendimento à turma do terceiro ano “A”. Essa turma já havia participado, nas primeira e segunda etapas do terceiro segmento, da oficina transiarte. Assim, como continuidade dos trabalhos desenvolvidos em 2013, ao final do ano letivo, os sujeitos estudantes trabalhadores que participaram desse processo pediram a continuação do trabalho ao professor de geografia, o qual não viu problemas em já sinalizar que, no ano de 2014, as oficinas continuariam na sua disciplina.

Percebe-se que a vontade dos estudantes que vivenciaram o processo de construção coletiva durante o ano de 2013, o processo diferenciado na aula de geografia, passa a ser um fator de não evasão, uma vez que esses estudantes já vislumbram as atividades para o ano seguinte. À essa altura, os estudantes já se sentiam à vontade para realizar comentários durante as atividades realizadas em sala, comentando que as estratégias de ensino usadas na EJA eram as mesmas que as destinadas ao tratamento de alunos do ensino regular entre 15 a 17 anos e, em alguns casos, eram até as mesmas atividades..

Em fevereiro de 2014, principia-se o contato com a escola e, já na primeira semana, onde os professores apresentam-se para planejamento das atividades, é realizado o contato com o professor de geografia, que nos informou que continuaria atuando com as turmas do terceiro segmento da EJA e que estava concluindo o planejamento dos conteúdos a serem abordados.

O professor enviou por e-mail a abordagem de conteúdos e, a partir daí, o primeiro encontro de planejamento foi refletir como seria abordado o currículo em movimento da EJA juntamente com os conteúdos já selecionados pelo professor, sendo a Transiarte um espaço de pesquisa, de reflexão e de ação desenvolvida em formato de oficinas na unidade escolar.

No ano de 2014, as reuniões semanais passam a ser realizadas às sextas-feiras a cada quinze dias, na unidade escolar. Isso facilitou o planejamento, principalmente no caso de geografia, cujo dia destinado à coordenação de área é sexta-feira.

Então temos dois elementos novos no planejamento: o contato anterior ao início do semestre e as reuniões às sextas-feiras, a cada quinze dias, na unidade escolar. Nesse sentido, temos uma alteração na primeira etapa da oficina, pois o planejamento já não acontece mais

após o convite da turma, ele já parte do conhecimento prévio dos conteúdos, dos currículos e das turmas que vão ser atendidas antes do início do ano semestre letivo.

No planejamento, não são definidos temas a serem desenvolvidos pelos estudantes, é um momento em que o pesquisador vai se familiarizar com o plano de curso do professor e mostrar as possibilidades de abordagem desse conteúdo com *softwares*, aplicativos disponíveis para computador, *tablet* e celular. Esse contato é importante para que os pesquisadores tanto da Universidade de Brasília (doutores, doutorandos, mestrandos e graduandos), quanto da SEDF (professores, educandos e gestores), pois, na pesquisa-ação, os sujeitos também são objetos.

5.2 - 1ª Etapa da oficina arte de transição- Planejamento

As aulas, para os educandos, iniciam-se no dia 10 fevereiro de 2014 para os estudantes, sendo essa semana um pouco conturbada, devido à retirada de horários dos estudantes. A EJA tem uma peculiaridade com relação ao horário, pois há alunos que podem estar cursando a geografia do terceiro segmento e outros que já tenham eliminado a disciplina, assim, cada estudante tem seu horário peculiar.

Na primeira semana, entre os dias 10 e 14 de fevereiro, os estudantes da terceira etapa de geografia da turma do terceiro ano (3A) perceberam que outros colegas estavam matriculados na turma do terceiro ano (3B), mas que gostariam de continuar na oficina transiarte no turno vespertino. Dessa forma, alguns os estudantes que participaram da oficina no ano de 2013 estavam divididos em duas turmas, os próprios estudantes mobilizaram-se, apresentando, ao professor de geografia, uma resolução para o problema.

“Se tem cinco alunos na turma do 3B, eles poderiam vir para a turma do 3A”. O professor então chamou a coordenadora, que consultou o diretor e a secretária da escola para realizar o procedimento. A turma, que tinha vinte e cinco estudantes frequentes, passou a ter trinta, e, assim, inicia as atividades da oficina.

Nesse ano de 2014, a oficina transiarte foi realizada com uma turma da terceira etapa (3A), e uma turma da primeira etapa (1A). A questão do atendimento a uma turma fechada foi uma opção, após verificar-se, ao longo dos anos anteriores, os fatores positivos, conforme reflexão dos dados das oficinas entre 2008 e 2012. Ver a tabela 01 (página 117), que demonstra haver uma relação da produção estética com a forma de atendimento às turmas e,

nesse caso, a turma fechada, mostra-se como mais adequadas ao atendimento semestral, apresentando uma maior produção estética dos estudantes de diferentes etapas.

A oficina no ano de 2014 foi pensada no formato semestral, e nos dividimos em três equipes, duas no vespertino e uma no noturno. Eu coordenei a equipe de pesquisadores na turma do 3A do vespertino, que acontecia toda quinta-feira, nos segundos e terceiros horários, correspondendo a uma aula dupla, no total de 1h 30 minutos.



Figura 36- Oficina Arte de Transição - 1ª Etapa – Planejamento

O primeiro encontro foi um reencontro com os estudantes. Esse momento foi destinado para falar sobre as políticas públicas em andamento no Distrito Federal. Falar das possibilidades e dos desafios da EJA integrada à educação profissional. E também fazer uma breve apresentação do histórico da pesquisa-ação na escola.

As perguntas foram surgindo e os estudantes queriam saber mais sobre a Transiarte e sobre quando a educação profissional seria uma realidade da escola deles. Esse momento é importante para falar que a pesquisa-ação não oferta curso de educação profissional, mas investiga processos possíveis de implementação, de estratégias didáticas e de ações de integração da educação profissional com a Educação de Jovens e Adultos.

Explico, também, que, para ofertar curso de formação continuada (FIC) e curso técnico de nível médio, as unidades de ensino, no país, devem ser credenciadas independentemente da sua categoria administrativa (públicas e privadas) e de sistema de ensino (federal, estadual e municipal). No caso do Distrito Federal, temos as escolas técnicas

vinculadas à Secretaria de Educação, ao Instituto Federal de Brasília, e também ao sistema S¹⁹.

Aproveito para falar do Plano Nacional de Educação (PNE), para 2014-2024, com destaque nas metas:

Meta 10 - oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

Meta 11 - duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2014).

Os estudantes fazem algumas perguntas e dizem que gostariam de fazer o vestibular e também fazer cursos técnicos além de cursos de idiomas. Percebo a carência de informações na EJA. Faço alguns esclarecimentos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM e sobre a oferta de cursos nas escolas técnicas do DF e também do sistema “S”. Após considerações dos estudantes, aproveito para refazer o convite à participação deles como sujeitos da pesquisa e falo sobre as minhas atividades enquanto doutoranda. Peço licença para coletar os dados para o meu trabalho de doutoramento, entregando aos estudantes um termo de consentimento livre e esclarecido para que levem pra casa, leiam e me retornem.

Os estudantes mostram-se interessados e dizem que não precisava de consentimento, pois “já estamos há um ano caminhando juntos”. Com isso, dizem que gostariam de colaborar no que fosse necessário, leem o termo e assinam tudo nesse mesmo encontro.

A frequência nas aulas era lançada pelo professor, depois de recebida uma lista assinada pelos estudantes em cada encontro.

O professor coloca-se à disposição dos estudantes com relação ao conteúdo da disciplina, informa que as produções do semestre da oficina vão ser utilizadas como parte da avaliação de geografia e apresenta o planejamento do semestre, como um planejamento coletivo com os pesquisadores.

¹⁹ O termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

5.3. - 2ª Etapa da oficina arte de transição – Convite

Dia 27 de fevereiro, a sala estava cheia, esse era o nosso segundo encontro. Os estudantes deram inúmeras sugestões sobre temas variados. Fizemos uma breve apresentação com nomes e idades: nessa turma, o estudante mais novo tinha 19 anos e o mais vivido, 69 anos, sendo esse último sempre o mais animado.

Os estudantes prepararam o espaço para a discussão: a formação da roda é o espaço onde todos podem dialogar, como nos círculos de cultura de Paulo Freire, ou seja, o espaço do diálogo, da participação, do respeito entre todos e do trabalho em grupo.



Figura 37-Oficina arte de transição - O convite -2014

A possibilidade humana de existir - forma acrescida de ser - mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje (FREIRE, 2001, p. 10).

Na Transiarte, os sujeitos são considerados como seres relacionais e criadores de cultura. Acredita-se que o conhecimento se constrói no diálogo e o diálogo se faz necessário em toda e qualquer prática pedagógica democrática.

Professora, eu vou lhe falar uma coisa. Nós passamos um ano sentados, um ao lado do outro, mas só nos conhecemos de verdade no projeto. Sentar em roda me fez descobrir que muitos aqui na sala também têm filhos como eu e fazem coisas que eu faço, mas nunca tínhamos tempo para conversar, pois, com as carteiras em fileira, ficamos mais próximo só de quem está ao nosso lado e aqui podemos ver todo mundo, ouvir todo mundo e falar com todo mundo (ESTUDANTE, JOAO, 2014).

O movimento da roda também é um incentivo para a realização do encontro entre as pessoas ou grupos de pessoas que se dedicam ao trabalho didático-pedagógico ou a outras

vivências culturais e educacionais, visando a um processo de ensino e de aprendizagem, qualquer que seja o espaço onde isso aconteça.

Na oficina transiarte, pesquisadores, estudantes e o próprio professor da turma estão todos na roda, podemos dizer que a pesquisa-ação proporciona mudanças de hábito, à medida que interfere no processo didático do próprio professor, que também está em formação. Quando o professor aceita o desafio de incluir a pesquisa em sua disciplina, ele sinaliza uma mudança na rotina tradicional e pedagógica.

Elaborei um material didático “Introdução à Transiarte”, com os passos da oficina e entreguei a todos os estudantes para reflexão e sugestão dessas etapas.

Temos muitas coisas pra falar na escola. Nossa escola está precisando de muitas coisas (ESTUDANTE, ANTÔNIO, 2014)

Ainda bem que vocês chegaram a pesquisa tem melhorado a escola! (ESTUDANTE. MARIA, 2014)

Os estudantes João, Daniela, Maria e Layane contam sobre a experiência deles no ano de 2013.

Já disse isso mas vou falar novamente, passamos um semestre juntos e não nos conhecemos, foi só no projeto que passamos a conversar e a nos conhecer , saber mais uns dos outros. Eu nunca tinha sentando em roda a não ser no projeto e isso faz muita diferença. “Hoje temos amigos” (ESTUDANTE , JOÃO, 2014).

O professor concorda com os estudantes: “temos muito trabalho pela frente”, e informa os dias dos encontros. A oficina vai ser realizada em dois horários da disciplina de geografia, que corresponde, em hora relógio, a duas aulas de 45 minutos cada, com duração do semestre letivo, conforme calendário escolar do ano de 2014. Assim, na quinta-feira, nos segundo e terceiro horários, na turma do 3º ano A e, nos quarto e quinto horários, na turma do 1ºA, tendo outra pesquisadora como responsável pela condução da etapa da oficina.

Os pesquisadores dividiram-se em equipes e, todas as quintas-feiras, enquanto alguns estavam na unidade escolar, no turno vespertino, atendendo duas turmas, outra equipe acompanhava uma turma no noturno, sendo que todas as turmas atendidas pelo transiarte eram do terceiro segmento (ensino médio).

Enquanto na turma do 3A, os estudantes estavam muito entusiasmados e fazendo planos para o semestre, os pesquisadores que estava com turma do 1A (primeira etapa do

terceiro segmento) sentiram, nesse primeiro momento, uma resistência dos estudantes, que se mostraram preocupados com o conteúdo de geografia.

O professor fala da sua experiência e explica a relação do projeto com o currículo em movimento, colocando que as aulas destinadas à oficina estão de acordo com o conteúdo e com o currículo a serem desenvolvidos no terceiro ano, e também no primeiro, sendo a produção da oficina parte da avaliação de geografia.

Ao longo dos anos, uma das grandes preocupações dos pesquisadores foi integrar o currículo aos temas da oficina, de forma a tratar o conteúdo com outra abordagem pela principal da Transarte, atendendo a expectativas dos professores que acreditam que o conteúdo é mais importante no ambiente escolar.

Conforme já mencionado no perfil dos sujeitos da pesquisa, eles são, na maioria, mulheres, mães, avôs e avós, pais trabalhadores, aposentados, dona de casa; a diversidade e a heterogeneidade numa mesma turma traz ainda mais desafios para professores e pesquisadores.

5.4 - 3ª Etapa da oficina arte de transição – Escuta

O dia 6 de março de 2013, de acordo com o planejamento, seria o encontro para discussão da situação problema desafio, o eixo norteador da discussão das produções estéticas.

Eu não sei ao certo quantos estudantes estão nessa turma, que cresce a cada dia. Mais de trinta assinam a lista de presença. A escola estava vazia, o número de professores ausentes passava de cinco, conforme o quadro exposto na parede da sala da direção, onde constavam os nomes dos professores que haviam faltado.

Contudo a pesquisa-ação está imersa na realidade dos sujeitos, fato que foi descrito no diário itinerante do pesquisador “06-03-2014 turma 3A” a seguir:

Depois do carnaval, em meio a uma chuva forte, numa tarde fria e nublada, era de se esperar uma sala vazia, mas a vontade de participar da oficina transarte é maior.

Ao entrar na sala, esperei o toque do sinal e lá estavam os estudantes entrando e sentando e, quando eu comecei a falar sobre o planejamento para o dia, eles disseram que estavam com um problema e tinham que resolver, pois não dava mais para se contentarem sempre com a mesma resposta.

Enquanto os estudantes nos explicava o que estava acontecendo, uma estudante entra na sala e diz: “O vice-diretor informou que, além da falta do professor de matemática, também vamos ficar sem professor de biologia”.

Naquele momento, os alunos começam a reclamar e a perguntar o que pode ser feito. O professor intervém e fala sobre o papel do ministério público, eu falo sobre o telefone 156, que é um canal de reclamação do governo do Distrito Federal.

Segundo a estudante, o vice-diretor informou que a escola já fez o pedido à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CRE- Ceilândia) e, nesse momento, pode apenas aguardar que a carência aberta seja preenchida por um professor em regime de contratação temporária.

Os estudantes dialogam sobre o problema, falam que, nesse momento, a falta de um professor pode fazer com que tenham que ficar mais um semestre na escola. Outros dizem que assim vão interromper novamente a escolarização, pois cursam apenas duas disciplinas. Então, os estudantes decidem reclamar e propõem a todos, inclusive aos estudantes de outras turmas que estão vivenciando o mesmo problema, escrever duas solicitações para a Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia.



Figura 38 – Pedido de ajuda

Eu empresto o meu netbook, pois os estudantes possuem computador em casa, mas, geralmente, quem utiliza o computador são seus netos e filhos. Percebo, nesse momento, que o computador não é visto como possibilidade didática, ferramenta de aprendizagem, potencialidades na cibercultura na escola.

A outra pesquisadora também empresta o notebook dela e os estudantes dividem-se em grupos para fazer a solicitação de contratação de professores para carência de matemática e de biologia. Eles ainda elaboraram outra solicitação, pedindo a instalação dos computadores

da escola, que estavam todos lacrados em caixas fechadas, sem a permissão para tal instalação por parte do órgão responsável.

O laboratório de informática existe, mas não funciona, e os estudantes sabiam que, para o projeto, o laboratório era fundamental, já que os computadores utilizados eram os dos pesquisadores. Não havia como entender por que aqueles dez computadores ainda estavam dentro de caixas com toda a instalação pronta.



Figura 39 - situação problema desafio



Figura 40- discussão da situação problema

Após escrever as duas solicitações, a estudante Magnólia, representante da turma, vai até a sala do diretor da escola e pede para fazer a impressão dos documentos. Depois, os estudantes separam-se em grupos menores para terem acesso a um maior número de assinaturas de colegas de outras turmas. Por fim, eles decidem entregar o documento pessoalmente na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia.

Alguns estudantes pedem cartolina à direção e produzem cartazes, enquanto uma outra estudante liga para a “TV Record”, o que não adianta muito, já que lhes respondem que essa reclamação já consta no sistema “falta professor na rede pública do DF” e eles vão verificar.

A notícia de falta de professor na EJA não tem a mesma repercussão que quando ocorre no ensino fundamental regular, o que mostra a falta de importância que ainda é dada a essa modalidade da educação.

No processo da pesquisa-ação, o pesquisador também assume riscos, conflitos e desafios frente à realidade dos estudantes. Essa foi uma situação inesperada, uma vez que também faço parte do quadro de professores lotados em Ceilândia e me percebi reivindicando como um estudante nesse processo da pesquisa-ação, onde todos são sujeitos e objetos da pesquisa.

Temos uma pesquisa que reconhece e sistematiza o processo e estamos querendo transformar a realidade. Estudos apontam para o envolvimento do pesquisador, cuja simples presença já causa impacto, do mesmo modo que é impactado. E é nessa medida que o pesquisador é “objeto” de seu próprio estudo. Não há uma pesquisa acadêmica pura, ou uma pesquisa-ação pura. E outro de nós: nosso maior desafio está em sistematizar. Sistematizar para compreender, para revelar o sentido, ou os sentidos, da pesquisa-ação. Um desses sentidos é que a pesquisa-ação não é linear, é em espiral (BARBIER, 2007, p. 55). Outro sentido é que ela é política, existencial e literária, não representativa (ANGELIM *et al.*, 2012, p. 86).

A experiência desses estudantes há um ano nas oficinas de transarte mostra a relação coletiva para resolver os problemas como uma mudança de hábito, uma vez que, normalmente, num caso desses, eles simplesmente aguardariam a chegada de um professor. Ao contrário do que costuma acontecer nas escolas, esses estudantes decidem sair da aula com a licença do professor e buscar uma solução para o problema.

“As práticas educativas vivenciadas no Transarte são propulsoras da inclusão educacional?”. Destaca-se, na análise de Couto (2011), que o espaço da Oficina Transarte evidencia-se como: “oportunidade de aprender mais, de dialogar com as pessoas e de viver uma experiência nova de aprendizagem colaborativa e coletiva” (COUTO, 2011, p. 131).



Figura 41 - Em busca da resolução dos problemas

Tudo pronto e com o documento em mãos assinado pelos colegas, vamos todos para Regional !!!!!!!!!!!!!!! (ESTUDANTES, 20014)

Alguns estudantes foram caminhando para a CRE-Ceilândia, outros dividiram-se em carros com colegas .

Estamos na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia para falar com o professor Nelson, diretor desta coordenação. Ele pode nos atender?. Ainda tem colegas que estão chegando, pois estão vindo do CEM para essa Coordenação a pé (ESTUDANTE, LUCIANO, 2014).



Figura 42 - Estudantes na CRE Ceilândia

A secretária da CREC-Ceilândia informa que o professor Nelson vai atender os estudantes, faço essa observação, pois, em toda a minha história como professora, nunca vi os coordenadores dos anos anteriores (1999 -2009) terem a prática de atender estudantes ou professores.

Esse destaque se faz necessário para que se percebam os diferentes tipos de gestão em diferentes momentos e governos. Em geral, o diretor da regional não participa diretamente das negociações dos problemas da escola, isso é delegado a outros servidores da CREC.

O professor Nelson, diretor da CRE-Ceilândia, atendeu os estudantes, ouviu as solicitações e explicou os procedimentos para a lotação de professor na rede pública de ensino.

Nelson garantiu que o problema de falta de professor seria resolvido até a outra segunda feira. “A coordenação de ensino está convocando professores desde hoje à tarde e continuará no sábado e no domingo.” Com relação ao laboratório, o professor Nelson ficou de verificar o que poderia ser feito, juntamente com o diretor da unidade escolar de Ceilândia, na qual os estudantes estavam matriculados.



Figura 43 - Reunião com o diretor da CRE-Ceilândia

Na discussão, os estudantes informaram ao diretor as experiências com arte digital, o trabalho que nós, pesquisadores da UnB, fazemos no “projeto transiarte na educação de jovens e adultos e educação profissional”.

Gostamos de participar do projeto e com o laboratório seria bem melhor (ESTUDANTE JOÃO, 2014).

Os estudantes entregaram a solicitação ao diretor Nelson após uma discussão de mais de 45 minutos. Ele assinou dando recebido nas cópias e afirmou que verificaria como suprir essas carências. No entanto, com relação ao laboratório, teríamos que aguardar.



Figura 44 - Assinatura de recebido da solicitação

Esse relato foi descrito no mesmo dia para dividir com os colegas o momento que trabalhou a cidadania na geografia, além do espaço geográfico na ida da escola até a CRE-Ceilândia e a constituição do sujeito coletivo para solucionar uma situação desafio identificada.

Tudo foi registrado em equipamento de áudio, vídeo e fotografia. As informações são utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa. As imagens coletadas na CRE-Ceilândia foram autorizadas pelo diretor Nelson Sobrinho.

Às 17:00 horas, o professor Nelson, que havia pedido o contato de três estudantes para dar o retorno, informou por telefone que já tinha feito a contratação do professor substituto de matemática. O de biologia ainda não pudera ser contratado, pois a carência ainda estava na CRE-Ceilândia, mas, assim que o documento fosse entregue, também isso seria solucionado. A escola encaminhou a documentação e, na segunda-feira, os professores já estavam na escola.

5.5 – 4ª Etapa da oficina arte de transição - situação problema desafio

As Situações-Problemas-Desafios configuram-se como o segundo passo da oficina, em meio a discussão e a diálogo com respeito aos diferentes saberes em que alguns sabem mais de um assunto e outros sabem mais de outro.

Quinta-feira, dia 13 de março, ainda no clima de conquista de seus direitos, o direito à educação, com a presença da nova professora de matemática, os estudantes nos recebem arrumando a sala e formando grupos para a atividade do dia.

Nosso terceiro encontro tem como responsabilidade dos pesquisadores da equipe da UnB a mediação do conteúdo de geografia com a realidade dos estudantes, pela inserção da arte digital, fortalecendo no grupo o sentido de produção colaborativa.

Cada estudante sugere um tema que gostaria de ver resolvido na sua escola, na sua comunidade ou mesmo na sua cidade. Em geral os temas compreendem escola, educação, saúde, segurança, desemprego, formação profissional e outros, todos ligados à realidade em que estão inseridos.



Figura 45 - Geração de temas

Nesse dia, tivemos a presença de uma pesquisadora do Canadá que ouviu falar da pesquisa transiarte e pediu para conhecer o seu lócus. Para os estudantes, isso passou a ser uma rotina, uma vez que, no ano de 2013, passaram por eles três pesquisadores do programa Euromime²⁰, que realizaram parte de sua pesquisa com o grupo que participava da transiarte.

²⁰ O EUROMIME é um mestrado europeu em engenharia das mídias para Educação. Ele forma gestores de projeto no setor da concepção, desenvolvimento e implementação de dispositivos de formação, recorrendo ao uso das mídias em rede.

Para chegar à situação problema desafio, todos os temas são colocados no quadro e explorados em todas as suas possibilidades e também nas suas intercessões para tentar chegar a temas que tenham partido dos estudantes e contemplem o currículo e a disciplina de geografia, com possibilidades de construção estética como linguagem.

Devido à experiência da turma do 3A, os estudantes se dividiram em grupos para a escolha do tema da situação problema desafio. A turma, sempre cheia a cada oficina, é uma constatação de que estamos no caminho certo, uma vez que temos mais estudantes na sala do que na lista de presença, o que quer dizer que temos alunos que não fazem parte dessa turma, mas estão participando e contribuindo com os trabalhos.



Figura 46 - Geração de temas

Esse é um dos pontos mais importantes da oficina, a problematização do tema que vai gerar a produção final, mas que, nessa hora, representa um momento de discussão e escuta de problemas vividos pelos sujeitos. Eles iniciam geralmente com temas como saúde, educação, transporte, direitos, deveres e outros, que são sempre muito abrangentes. Com a mediação dos pesquisadores, os temas vão se tornando mais específicos. Ao longo dos anos, observou-se que a condução, nessa etapa, é muito importante para que os sujeitos compreendam como se

inserem naquela realidade, como participam diante de problemas coletivos e como buscam soluções ou encaminhamentos possíveis.

Segundo Gadotti (1991), uma apresentação didática para desenvolver os conteúdos de ensino a partir de um tema gerador dá-se em três momentos:

1. Investigação – momento em que o educador fará um levantamento de situações relevantes para os educandos, a fim de que se direcionem os temas de estudo; segundo Freire (2005), esse momento é muito importante, pois, na pesquisa do universo temático que envolve as relações homem-mundo, é preciso ter a consciência da necessidade de uma formação crítica que promova a releitura da situação em estudo. Nas palavras de Freire (2005), “investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referidos à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”;
2. Tematização – o tema é apresentado ao grupo ainda com a leitura realizada pelos educandos (codificada). Ao passo que se aprofunda o debate (descodificação), os alunos são levados a perceber que chegaram a um limite (situação-limite) e que há mais a se desvendar sobre o assunto;
3. Problematização – diálogo permanente entre a teoria e a prática, pois reconhece-se que a primeira trará subsídios para uma melhor compreensão da realidade (práxis pedagógica).

Sendo assim, para ganhar um maior significado, o tema gerador precisa ser problematizado por meio de uma análise minuciosa dos envolvidos no processo educativo. Uma vez desenvolvida a temática e a problematização, todo o processo da oficina pode ser melhor compreendido, assim cresce a aceitação dos educandos na realização das atividades sempre coletivas. Percebe-se que a busca por resolver os problemas torna-se uma atitude política do coletivo de estudantes.

Esse três passos vão ser identificados em todas as etapas da oficina, contudo, essa etapa em específico é um dos momentos em que os estudantes gastam mais tempo, pois até chegar a um consenso de um tema gerador (situação problema), eles dialogam bastante. Em anos anteriores, esse momento chegava a abranger até três encontros, contudo observamos

que devíamos, também, limitar a discussão a um ou no máximo dois encontros, o que equivale, na verdade, a duas ou quatro aulas. É importante destacar que o professor que participa da oficina também está em constante formação e os pontos destacados por Gadotti ressignifica a participação do educador que, aos poucos, modifica a sua práxis no ambiente escolar.

Após a discussão e a identificação dos temas sugeridos pelos grupos, observa-se se todos esses temas são situações vivenciadas no cotidiano.

Grupo 1 – tema “ Transporte” – a falta de uma parada de ônibus na escola, local onde os estudantes ficam expostos à chuva e ao sol, enquanto esperam o ônibus para retornarem para casa.

Grupo 2- tema “Currículo” – como deveria ser a disciplina de geografia. Os estudantes observam que a forma como os conteúdos são ensinados ainda está muito longe do que realmente eles gostariam. E por isso eles acreditam que há disciplinas que não conseguem aprender como, por exemplo, a matemática, conforme pode ser observado na fala de uma estudante: “Você acredita que a professora de matemática que chegou disse que temos que decorar a tabuada?”. Os estudantes que passaram por dois semestres na pesquisa demonstram claramente perceber que a teoria e a prática podem ser desenvolvidas de várias formas. Assim, eles buscam mostrar como a disciplina de geografia poderia ser desenvolvida pela percepção deles mesmos.

Grupo 3- tema “Sala de aula” - como aproximar o conteúdo do currículo com as experiências cotidianas na escola. Os estudantes acreditam que muitos colegas desistem de estudar porque não conseguem aprender da forma como o conteúdo é ensinado, mas que isso poderia ser resolvido, já que eles conseguem aprender com outros professores e, às vezes, até na mesma disciplina.

Como uma estudante desse grupo, identificada como estudante 2, diz: “já tivemos em um mesmo semestre três professores de matemática na nossa turma. Tem uns que sabem explicar e todo mundo entende, mas tem outros que acham que somos meninos do ensino normal regular, não sabem ir devagar, e, aí alguns pedem ajuda a colegas e outros desistem mesmo.”

Grupo 4- tema “Higienização no lanche” – os estudantes relataram ter enfrentado diversos problemas na hora de lanche. A partir desse dia, passamos também, como pesquisadores, a observar o movimento do lanche.

Na diversidade dos sujeitos da EJA, observei que uma estudante dessa turma não participava do momento do lanche, enquanto todos os outros dirigiam-se ao local para lanchar ou mesmo só para acompanhar os colegas. Realizei uma conversa registrada com o celular (gravador) com a adolescente. Ela havia sido transferida do matutino, onde estão os estudantes na faixa etária entre 15 e 18 anos. Agora na EJA, as suas percepções são muito diferentes dos outros, que estão nesse segmento há muito mais tempo.

Eu não posso nem ver o lanche da escola, um dia eu comi e passei muito mal. Por isso, na hora do lanche, fico sentada por aqui, às vezes fico com fome. De manhã, eu nunca vi ninguém reclamar do lanche, mas, de tarde, todo mundo reclama. Ontem, eu fui pedir uma maçã e disseram que não tinha. Eu estou grávida, por isso fiquei com vontade. Por isso escolhi ficar no grupo do lanche (ESTUDANTE, MARCOS, 2014).

Assim fechamos os temas da situação problema desafio, que é fruto das percepções dos estudantes, que, após muita negociação, decidem-se por trazer temas que são parte da sua realidade, além de problemas pontuais que se vislumbram resolver ou encaminhar para uma possível solução, utilizando a linguagem da arte.

Agora, o próximo passo para os estudantes era pensar no roteiro, enquanto o nosso, como pesquisadores, era pensar como abordar o conteúdo da disciplina de forma inter e transdisciplinar com o professor de geografia.

Quando se atua em um ambiente como uma escola, temos que seguir regras, currículos e horários, o que faz com que o processo vivido pelo pesquisador seja ainda mais complexo. A pesquisa-ação orienta o percurso diante da complexibilidade da realidade diária das escolas, caracterizada pela falta de professor (seja porque está de abono, de atestado ou outros) e pela falta de estrutura física e tecnológica.

Observa-se que falar de tecnologia digital na escola é dizer que se utiliza o *data show* na aula para desenvolver o conteúdo geralmente em formato de esquemas, ou vídeos sempre pensando em circuito fechado. A dinâmica de cada escola é diferente e percebeu-se que a escola investigada funcionava como três escolas dentro de um mesmo ambiente.

No matutino, o ensino regular (15-18 anos); no vespertino e no noturno, a EJA. Os professores do matutino atuam com carga de 40 horas, sendo no período da manhã regência e, no período vespertino, coordenação. Enquanto os professores da EJA vespertino têm 20 horas apenas no vespertino e, quando são 40 horas, somente uma média de cinco professores atuam no noturno e no vespertino na mesma escola., No total, são mais de 100 professores nessa escola.

O que vai diferenciar a atuação dos professores não é apenas a carga horária, mas a forma como é realizada a coordenação pedagógica da escola que, às quartas-feiras, consegue reunir todos os professores que atuam 40 horas. Entretanto, quando o professor é 20 horas, a coordenação vai ser somente de acordo com a área, assim, na sexta-feira, era a coordenação do professor de geografia, sendo esse dia o mesmo destinado para as reuniões do grupo de pesquisa.

No ano de 2014, os pesquisadores decidiram realizar a cada quinze dias a reunião na escola, o que favoreceu a participação do professor, uma vez que não precisaria se deslocar para UnB, enquanto os pesquisadores teriam mais um momento para estar no ambiente investigado, o chão da pesquisa.

Ao entrar na escola, deixamos claro que a proposta da Transarte é inter e transdisciplinar, tendo por base teóricos como Nicolescu (1999), Moran (2013) e Levy (1999).

A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física-matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o bigbang disciplinar (NICOLESCU, 1997²¹).

A questão de entrar na escola pela proposta de interdisciplinaridade é necessária por que “se parece” mais próxima a atuação do professor que considera a interdisciplinaridade algo possível, sempre pensando na atuação por meio do encontro entre duas disciplinas. A transdisciplinaridade ainda parece distante da proposta pedagógica da escola e, para alguns professores, é algo que foge do seu conteúdo. Isso pode ser compreendido pela educação atual que ainda privilegia o conhecimento disciplinar, o que foi, sem dúvida nenhuma, necessário, em determinada época, para permitir a explosão do saber. “Mas, se for perpetuada, essa

²¹ Conferência no Congresso Internacional "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade", International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997. < <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locaport4.php> >. Acesso em 5 de julho de 2015.

preferência nos arrastará na lógica irracional da eficácia pela eficácia, que tenderá unicamente a levar-nos à autodestruição” (NICOLESCU, 1999)²².

Nesse sentido, o fato do projeto de pesquisa já estar dentro da escola há alguns semestres possibilitou realizar uma abordagem da transdisciplinaridade como uma necessidade que se faz sentir cada vez mais intensamente em nossos dias; a necessidade de uma educação permanente e não fragmentada ao longo de toda a vida e em todos os lugares em que vivemos, sendo a escola apenas um lugar entre vários outros que esses jovens e adultos frequentam.

Depois de um ano e meio, tendo conquistado a confiança dos estudantes, o que fica claro pela participação dos sujeitos pelo terceiro semestre consecutivo, pode-se falar em transdisciplinaridade como algo mais próximo ao fazer da Transarte, pois o seu processo é melhor compreendido pela experimentação mais do que pela apresentação do conceito e dos passos da oficina. A experiência dos sujeitos no processo é o que realmente vai fazer com que o professor se abra à participação em uma nova proposta para pensar estratégias de ensino que desenvolvam tecnologias ainda não muito utilizadas pelos docentes, a partir de uma concepção curricular aberta para todos os saberes. Isso, à primeira vista, causa uma certa insegurança no ambiente escolar, por não se ter uma certeza da onde se vai chegar.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, p. 1999, p.46).

O processo da oficina transarte é complexo por natureza e também pode ser identificado na dinâmica da transdisciplinaridade, que reconhece os vários níveis de realidade²³ ao mesmo tempo. A transdisciplinaridade é fundada em três axiomas.

O axioma ontológico: existem diferentes níveis da Realidade do Objeto e, correspondentemente, diferentes níveis da Realidade do Sujeito.

O axioma lógico: a passagem de um nível da Realidade para outro é assegurada pela lógica incluída no meio.

²² Basarab Nicolescu, O Manifesto da Transdisciplinaridade. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. Triom, São Paulo, 1999.

²³ Por “nível da Realidade” designa-se o conjunto de sistemas invariante de acordo com certas leis gerais: por exemplo, entidades quânticas estão subordinadas a leis quânticas, que se afastam radicalmente das leis macrofísicas do mundo. Isso quer dizer que dois níveis da Realidade são diferentes se, enquanto passam de um para o outro, existe uma falha das leis aplicáveis e nos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade). Por isso, existe uma *descontinuidade* na estrutura dos níveis da Realidade. Cada nível da Realidade está associado com o seu próprio espaço-tempo. Texto disponível no endereço http://cienciareligiao.blogspot.com.br/2009/02/idea-de-niveis-de-realidade-para-com-as_16.html.

O axioma epistemológico: a estrutura da totalidade de níveis da Realidade aparece no conhecimento que temos da natureza, da sociedade e de nós mesmos, como uma estrutura complexa; cada nível é o que é porque todos os níveis existem simultaneamente.

É nesse sentido que a pesquisa-ação também está relacionada com a transdisciplinaridade, indenticada pela noção entrecruzada que considera todas as dimensões. Ao entrar num pensamento complexo, percebe-se o ser humano como uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável.

Quando os temas são escolhidos, a discussão é relizada levando em conta princípios da transdisciplinaridade e para além dela. A discussão gira em torno do significado real para aqueles sujeitos, que têm sonhos, desejos, ambições, intuições, percepções e voz.

Entende-se, nesse processo, que a pesquisa transdisciplinar é complementar à pesquisa interdisciplinar. A transdisciplinaridade é, no entanto, a compreensão do mundo presente, por isso complexa de ser inscrita na pesquisa disciplinar, o que faz com que haja dificuldades de identificar algumas produções como parte do conteúdo da disciplina envolvida, como a produção artística “O lanche”, que foge da abordagem interdisciplinar, que é sempre a pesquisa disciplinar, caracterizando uma abordagem mais próxima de relação entre trabalho e saúde.

O próximo passo da oficina foi desenvolver o roteiro com educandos e planejar com o professor da disciplina a forma de abordagem do conteúdo a partir do quadro da transdisciplinaridade da página 137.

O quadro serviu como orientação para um melhor entendimento da transdisciplinaridade. E, assim, decidimos no coletivo continuar com os passos da oficina, posteriormente realizando a inserção do conteúdo específico de forma a não fragmentá-lo. Nesse momento, o conteúdo que se refere à disciplina de geografia vai compor parte da oficina de forma mais significativa e próxima ao processo que os estudantes estavam ali vivenciando, deixando mais claro, mais objetivo onde estava a geografia. Essa discussão vai influenciar posteriormente a produção do vídeo “Cadê a geografia?”.

No dia 14 de março, no encontro do grupo de pesquisa, tem início a reunião quinzenal na escola: a cada quinze dias, esses encontros seriam realizados na própria escola, facilitando assim a presença dos professores.

No início do ano de letivo de 2014, já como acordado em dezembro em reunião no CEM 03 com participação do diretor sobre a importância do trabalho desenvolvido pela equipe transarte, assim que se inicia o primeiro semestre de 2014, eu professor de geografia passei a coordenar ao final das reuniões de sexta feira com a equipe

da UnB que irá atuar nas turmas de geografia. A equipe de pesquisa acertou de fazer uma coordenação a cada 15 dias na escola com o intuito de facilitar o relacionamento com a escola em questões pertinentes ao trabalho das oficinas transiarte. É importante ressaltar que este momento de coordenação na escola foi de fundamental importância para minha participação devido as atividades da coordenação da própria escola, principalmente o curso do PNEM²⁴.

Eu e a professora Dorisdei sentamos a partir do plano de aula que eu entreguei para a coordenadora pedagógica da escola para fazer os ajustes necessários, integrar o currículo em movimento com o conteúdo a ser desenvolvido subsidiado pelas etapas da oficina (PROFESSOR, GEOGRAFIA, 2014).

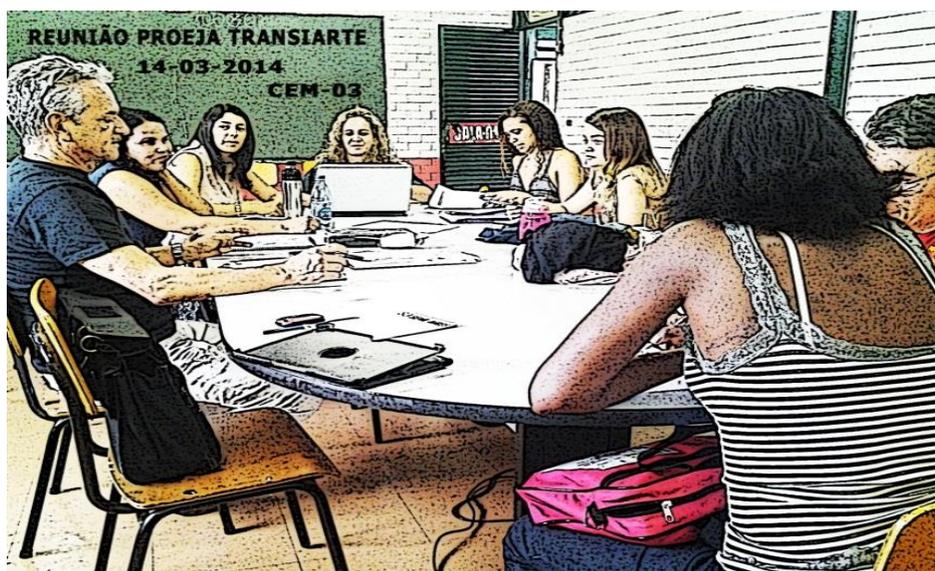


Figura 47 - Reunião Proeja Transiarte

5.6 - 5ª Etapa da oficina arte de transição - criação do roteiro

Esse encontro foi realizado no dia 20 de março. Estávamos no quarto encontro, com algumas mudanças no planejamento inicial, mas nada que não fosse previsível dentro da dinâmica da escola.

No ano de 2014, criei uma ficha com cabeçalho trazendo as seguintes informações: título, nome do grupo e tema, para ajudar no processo de criação, pois entendo que o roteiro começa sempre a partir de ideias. O tema já havia sido escolhido sem que ninguém se manifestasse para mudá-lo.

²⁴PNEM. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) é um acordo através do qual o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais para a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público.

Defende-se que a criatividade também pode ser alimentada pela observação e pela interpretação da realidade, pela leitura, pela pesquisa e pela vivência no coletivo. Considera-se importante que cada um desenvolva seu próprio processo criativo, tanto de forma individual, quanto coletiva. No entanto, nas orientações, destacamos, também na construção do roteiro, “onde?, quando?, como? e por quê?”, além da criação de personagens, “quem?”.

Cada linguagem artística possui esquemas, muitos deles semelhantes, quando se trata do processo criativo. No teatro, a construção da personagem muitas vezes se dá pelo estudo de suas características físicas e psicológicas. O ator é chamado a fazer uma análise profunda e exaustiva sobre quem é a personagem, onde ela está, como ela está, quando a cena ocorre e o porquê daquela situação. Estes são os chamados “quês” da linguagem teatral, os quais levam a um entendimento sobre o que se passa na cena - mais especificamente com a personagem - e, conseqüentemente, na história a ser contada (SILVA, 2008, p. 81).



Figura 48 - Criação de roteiro

A forma de construção do roteiro sempre é aberta, isso quer dizer que não seguimos padrões pré-estabelecidos, mas ao longo dos anos nos apropriamos da linguagem do cinema e do teatro. Ele pode, por exemplo, ser desenvolvido em formato de narrativa e às vezes *Storyboard*, quando temos algum integrante do grupo que desenha. Todo cuidado é pouco

nessa hora, pois temos estudantes que têm receio de desenhar e acabam saindo do trabalho. Assim, utilizamos também outra forma de desenvolver os desenhos, que é a de criar as personagens utilizando a técnica de recorte e colagem.

A técnica de colagem tem sido a técnica mais utilizada pelos estudantes, fato que pode ser explicado pelas possibilidades de criação de composição sem a utilização do desenho.

Durante a construção do roteiro, a equipe de pesquisadores procura acompanhar todos os grupos, levando algumas questões que vão fazer a relação do texto com a imagem. Pois a composição da imagem é importante num trabalho em que ela substitui o texto.

Os estudantes preferem utilizar os cadernos, dizendo que, depois, vão “passar a limpo”. Um grupo pede para se reunir em outra sala, para não atrapalhar os outros. Tudo é realizado no tempo de cada grupo, são muitas ideias, mas o roteiro não é apenas para contar uma história, é um exercício de reflexão que tem como objetivo resolver um problema que se apresenta como tema.

Ao percorrer os diferentes grupos apenas exercendo a escuta, utilizei o celular para realizar algumas gravações das falas que me parecem desconexas, mas que, na produção final, vão estar presentes unindo a narrativa que estava em desenvolvimento.

Se vocês olharem, o governo é culpado de muita coisa que acontece ao nosso redor. Parece que não se tem planejamento, a gente paga tanto imposto. Aqui na Ceilândia, inauguraram uma UPA, mas não tem médico (TEMA: HIGIENIZAÇÃO DO LANCHE).

O problema é que tem pessoas mais evoluídas, por exemplo, eu passei onze anos sem estudar, fora de uma sala de aula. Eu volto, depois de tantos anos, e não vou ter um raciocínio igual ao de um rapaz de 18 anos. Não vou, né?, Essa é uma questão que tem que ser pensada melhor pela escola (TEMA: SALA DE AULA).

Uma coisa importante é que eu acho, também muito importante, é que essa nossa luta, juntamente com a Transarte, não vai acabar aqui, talvez a gente nem vá desfrutar daquilo pelo que lutamos, já que estamos terminando o ensino médio. Mas os outros estudantes, ou mesmo os novos estudantes, vão ser beneficiado (TEMA: TRANSPORTE).

Não entendo esse tal de fuso horário, mas sei que a diferença de horário entre o Brasil e a Itália é de 5 horas. Tenho uma filha que mora na Itália, então sempre pergunto o horário. Isso é importante, pois ela sabe que dormimos cedo, então costuma nos ligar às 17 horas do Brasil, pois lá já são 22:00 (TEMA: CURRÍCULO).

Estamos exercendo a nossa cidadania, não apenas reclamando (TEMA: LANCHE).

Ao contrário das outras experiências, o roteiro trouxe uma posição crítica e reflexiva dos estudantes, talvez porque eles começassem a dar mais importância ao que falavam e,

também, por perceberem que muitas das suas falas traziam pequenos problemas com possibilidades de serem resolvidos E, depois disso, passaram a se reconhecerem como cidadão de voz e vez.

“Lutamos por uma escola melhor para que a gente se sinta bem acolhido” (estudante). Os estudantes passam, ainda, a pensar nas cenas como imagens e um dos grupos se pronuncia dizendo querer utilizar a linguagem cênica.

Na Transiarte, as linguagens são possibilidades de materializar as ideias, os símbolos e as subjetividades do coletivo. Então, a música, a dança, a poesia, o cinema, as artes plásticas (desenho, pintura, escultura, arte digital), a arquitetura, as artes cênicas são elementos que devem ser entendidos como mais formas de compreensão e leitura de mundo.

Cada grupo realizou o seu roteiro e, ao final do encontro, combinamos dar continuidade para pensar como seria a sua execução.

Em cada encontro, identificávamos quem não tinha *e-mail* e um pesquisador ajudava a criá-lo, resolvendo esse pequeno problema. Tivemos apenas três estudantes que não tinham *e-mail*, porém a maioria não os utilizava com frequência, sendo o Facebook mais usado pela maior parte dos estudantes.

5.7 - 6ª Etapa da oficina arte de transição – aula compartilhada

A aula de 27 de março teve, como o planejado, o tema proposto pelo professor: revisão de coordenadas geográficas para explicar o que é fuso horário. O material utilizado foi preparado pela equipe transiarte, após planejamento com o professor na coordenação da área de geografia no dia 21 de março. A turma ficou um pouco agitada com a aula do professor, que iniciou com uma breve explicação, utilizando o quadro branco.

A equipe de pesquisadores que acompanha essa turma, coordenada por mim e representada por três pesquisadores (eu, Jonathan e Socorro) e um voluntário (Cleomar), realizou uma pesquisa sobre o tema “coordenadas geográficas” e desenvolveu, com o apoio do professor, um material didático impresso para os estudantes.

O texto foi produzido para deixar a aula mais dinâmica, após observações de que os estudantes têm grande preocupação em copiar tudo o que os professores escrevem no quadro, o que se torna um problema, já que cada um tem o seu ritmo. Assim, esse material possibilitaria a atenção total para a explicação do professor.



Figura 49 - Aula de geografia

Todos os estudantes receberam o texto em formato impresso. Percebe-se que os alunos gostam de receber um material produzido especificamente para eles, assim, o que foi produzido acabou chamando bastante a sua atenção. Por alguns instantes, deixavam o professor falando, como se o material impresso fosse mais importante. Isso se deve ao fato de os estudantes não estarem acostumados a receber impressos específicos de uma disciplina.

Na maioria das atividades, eles têm que comprar apostilas sem qualidade de impressão e em preto e branco, inclusive de imagens de obras de artes, o que dificulta o entendimento e também a aprendizagem. Além de apostilas, os estudantes recebem livros que não correspondem ao conteúdo estudado e muito menos ao próprio currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A questão de produção de material didático para EJA tem sido debatida, principalmente no período de 2010 -2014, tendo sido identificada como um dos problemas da Educação de Jovens e Adultos. No entanto não houve avanço, o que se esperava mais depois das “ Diretrizes operacionais da EJA: 2014-2017”, que faz abordagem de construção de material didático na modalidade da EJA a distância. Modalidade onde esse problema é ainda maior, já que a prática que vem sendo utilizada é a de adequação de materiais utilizados no presencial para um ambiente de aprendizagem – *online*.

O material didático ainda não é pensado a partir de uma cultura digital e sim a partir da cultura didática tradicional, focado em textos, perguntas e respostas. Contudo, não se tem uma proposta concreta definida pelo estado sobre materiais didáticos para EJA.

Após a explicação do professor, realizamos a atividade da batalha naval, onde o estudante deveria realizar o trajeto da sua casa até a escola e, depois, descobrir a latitude e a longitude por onde o seu colega deveria passar para fazer o mesmo trajeto.

A ideia do jogo era aproximar o conteúdo de uma situação problema desafio do grupo Transporte. A situação desafio desse grupo era mostrar a necessidade de uma parada de ônibus num local mais próxima da escola. Como o período de fevereiro a maio é bastante chuvoso, os estudantes estão “sofrendo” com a falta de um lugar para se abrigarem da chuva, enquanto esperam o ônibus para voltarem para suas casas. Essa realidade é a de 90% dos estudantes do turno vespertino.



Figura 50 - Atividade integrada

A situação-problema-desafio “Parada de ônibus ” foi apresentada como o tema do jogo “latitude e longitude”, com o objetivo de realizar o trajeto da escola à casa de cada um. O jogo é desenvolvido em duplas, onde um estudante tenta descobrir o trajeto do outro. No trajeto,

foram-se desenhando símbolos que identificam a realidade descrita pelos estudantes, como o lugar da parada de ônibus, o ônibus, a casa, a escola e a poça de lama.

Cada estudante vai ter um trajeto diferente, a partir da posição em que se localiza a sua casa em função das coordenadas geográficas serem diferentes para cada um dos estudantes. Foram disponibilizados lápis de cor para realização da atividade de forma lúdica, pois, geralmente, esse material não é utilizado pelos estudantes da EJA. Entretanto os estudantes demonstram gostar de pintar, desenhar, cortar, colar, assim com realizar diferentes atividades utilizadas na educação infantil e séries finais do ensino fundamental.

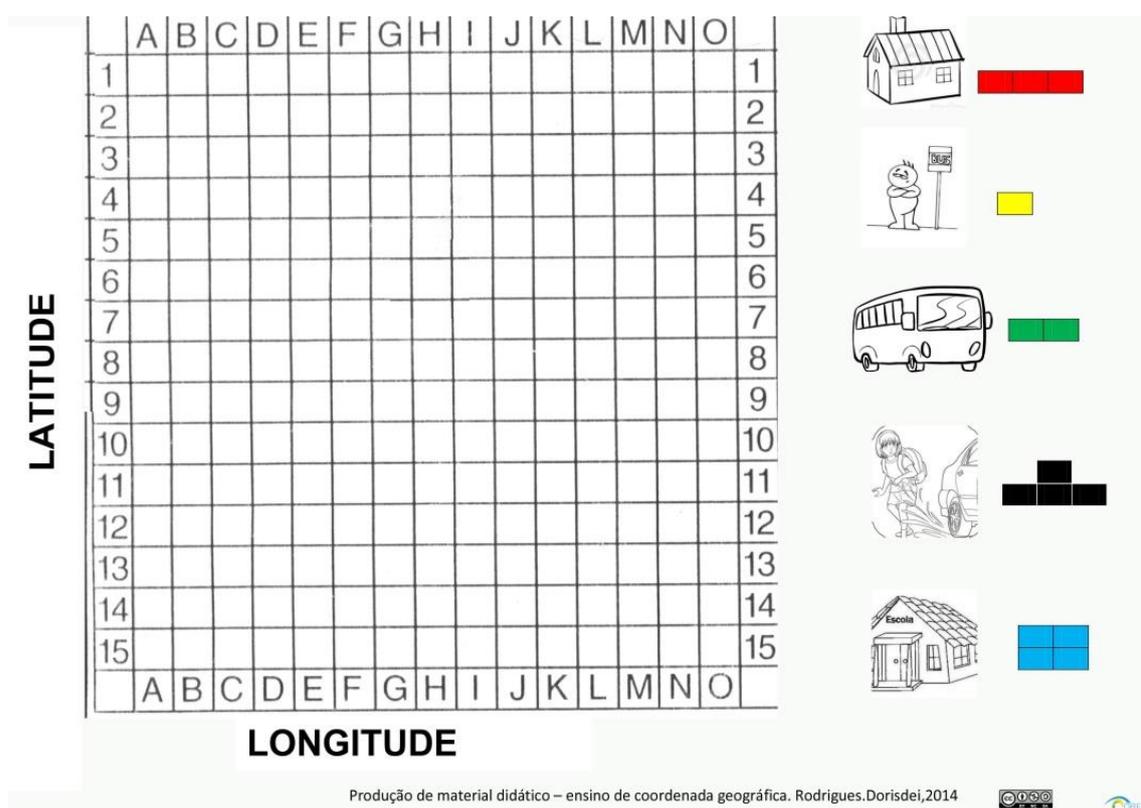


Figura 51 - Atividade integrada

Além das atividades que realizamos, também projetamos três vídeos que pesquisamos na internet para a construção do texto “Coordenadas geográficas” e da batalha naval.

Todos os vídeos foram baixados do YouTube, para mostrar como executar o procedimento de baixar um arquivo, em diferentes formatos disponíveis como 3GP, MP4, FLV, WMV, WEBM etc.

3GP é um formato de arquivo de vídeo definido pela *Third Generation Partnership Project (3GPP)*. Esse formato compactado permite seu uso em aparelhos que possuem uma

capacidade limitada de memória, sendo apropriado para uso em telefones celulares 3G. No entanto, também é usado em celulares de tecnologias GSM, CDMA e TDMA - Tecnologias 2G. O 3GP expandiu-se juntamente com FLV, graças ao YouTube. Marcas como Sharp, Motorola, Nokia, BenQ, Samsung, Panasonic e LG definiram-na como padrão para seus celulares e/ou Smartphones com câmeras . Apesar de ser um derivado do Ccodec MPEG-4, 3GP ou 3G2, não possui a mesma qualidade em seus vídeos.

MP4 é um padrão de áudio e vídeo que é parte da especificação MPEG-4.

FLV é o formato de arquivo de vídeo originário do Adobe Flash Player 6 do *software*. Este formato tornou-se muito comum na internet em sites como o YouTube, Google Video, Myspace, entre outros.

WMV - *Windows Media* Vídeo (também conhecido pelo acrônimo WMV) é um nome genérico para um conjunto de formatos de vídeo desenvolvidos pela Microsoft, parte do *Windows Media*.

WebM é um formato de vídeo, aberto e livre de royalties, projetado para fornecer vídeos de alta qualidade, em desenvolvimento pela Google.

Nesse contexto, é realizada uma introdução de conteúdos de informática. Na oficina, os conteúdos são desenvolvidos na medida em que há uma necessidade do uso. Esse fato faz com que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa e entendam onde e quando vão utilizar esse conhecimento.

“É, professora, a gente aprende sem saber que tá aprendendo, é por isso que às vezes eu salvo um vídeo e ele não abre quando chego aqui na escola. Acho que é o formato. Agora, vou salvar em mais de um formato.” (ESTUDANTE , LUCIANO, 2014).

Os vídeos foram assistidos como parte do conteúdo, assim os estudantes tiveram acesso a pelo menos três formas diferentes de abordagem do mesmo conteúdo, a explicação do professor, a brincadeira com a batalha naval e os vídeos.



Fusos horários (vídeo aula de geografia)

Figura 53 - <https://www.youtube.com/watch?v=1tRSChwtlwQ>



Repórter Brasil explica como fuso horário é calculado -

Figura 52 - https://www.youtube.com/watch?v=2_rc308-bCg



A origem da Bússola

Figura 54 - <https://www.youtube.com/watch?v=m7oRkZcgZ3w>



Figura 55 - Reunião coletiva

As oficinas aconteciam nas quintas- e nas sextas-feiras. Dia 28 de março, na reunião da pesquisa, cada equipe faz um relato sobre a sua experiência. As experiências são compartilhadas com a presença do professor. Assim, todos os envolvidos na pesquisa podem pensar sobre a práxis de cada equipe e dar sugestões ou orientar, no caso de dúvidas, sobre a ação e a reflexão.

Na reunião, são discutidos vários temas além do desenvolvimento da oficina, é o momento de atualização das atividades, das propostas e das leis que estão em tramitação e que sejam de natureza que envolva a pesquisa com temas como arte, tecnologia, educação de jovens e adultos e educação profissional.

5.8 - 7ª Etapa da oficina arte de transição - criação artística coletiva

Essa etapa define a produção estética coletiva a partir do roteiro, que pode sofrer alterações, o que geralmente acontece. Considero essa etapa uma das mais importantes, primeiro porque aproxima os estudantes do fazer “arte”, e, segundo, porque leva-os a pensar as imagens fora dos conceitos tradicionais desenvolvidos pela mídia em geral à qual eles estão expostos: a televisão é o destaque no momento de lazer dos sujeitos da pesquisa. A internet é ainda cara para boa parte da população como a dos sujeitos pesquisados, que a utilizam, principalmente, pelo celular e ainda preferem a ligação ao SMS.

Esse é o perfil dos estudantes do vespertino, enquanto, na mesma escola no período noturno, os estudantes estão conectados ao Facebook e ao WhatsApp. Cabe ressaltar mais uma vez que, comparada a média de idade entre os estudantes do vespertino e do noturno, os estudantes do vespertino são mais vividos, com mais idade que os estudantes do noturno.

Diante da exposição diária a tantas imagens, mais do que nunca a leitura imagética passa a ser um exercício fundamental nas escolas, principalmente quando nos lembramos das eleições presidenciais, em que a mídia tradicional utilizou-se da imagem como uma “verdade única de um fato”. Tendo a internet um papel fundamental nessa ocasião, funcionando como outra fonte de informação e trazendo outra versão dos fatos retratados em imagens que foram capas de jornais e revistas, entre outros.

Esse fato levou-me à reflexão sobre a importância de um professor de arte que desenvolva exercício de leitura de imagem com os estudantes e não apenas leitura de texto de história da arte, com obras que não conseguem despertar seu interesse. A distância que se criou nas escolas entre a chamada arte popular e a arte erudita pode ser diminuída pela arte digital, que se apresenta como uma forma de realizar a religação do sentido da arte, na medida em que retorna aos sujeitos a possibilidade de se verem como produtores de arte e de se fazerem presentes em museus em várias partes do mundo, pelo processo virtual, conectados ao ciberespaço.

Com o passar dos anos, descobri que realizar exercício de leitura de imagem com revista e, depois, com obras artísticas aproxima os estudantes dos elementos básicos da linguagem visual (ponto, linha, forma, textura, dimensão, escala, cor), dos fundamentos compositivos da imagem (equilíbrio, tensão) e da composição (simetria, harmonia, tensão), tornando a apreciação das imagens mais crítica e reflexiva.

Além dos elementos que compõem a imagem, é importante abordar os princípios da Gestalt²⁵, onde a arte se funda no princípio da organização da forma. Considera-se como importante perceber a forma por ela mesma, vê-la como “todos” estruturados resultantes de relações. Assim como desenvolver experiência de percepções do olhar, do tocar, do sentir, por meio dos elementos da linguagem cênica.

25 A Gestalt ou psicologia da forma surgiu no início do século XX e, diferente da gestalt-terapia, criada pelo psicanalista berlinense Fritz Perls (1893-1970), trabalha com dois conceitos: supersoma e transponibilidade. O psicólogo austríaco Cristian von Ehrenfels apresentou esses critérios pela primeira vez em 1890, na Universidade de Graz.



Figura 56 - Oficina Transiarte

Têm-se defendido esses temas (aprofundamento da linguagem visual e cênica) e espera-se que, ao final deste trabalho, eles possam ser mais bem compreendidos dentro do grupo de pesquisa. Assim como se defende que arte também se faz com técnica, o que, no nosso caso, seria um conhecimento mais específico das artes que permitem construir e transformar a matéria, as formas em ideias, seja no presencial ou no virtual (ciberarte). No caso da Transiarte, é necessário um conhecimento mínimo sobre composição visual, animação e edição de vídeo.

Nos encontros dos dias 03, 10 e 17 de abril, houve dinâmicas de grupo, isso quer dizer que esses encontros foram direcionados a partir da expectativa de cada grupo e também a partir da técnica escolhida.

O andamento dos grupos foi bem diferenciado, assim vamos tratar de cada grupo de acordo com o tema.

Os estudantes do tema “Transporte” e “Lanche” pensaram em criar personagens com revistas e trabalhar com a animação. Enquanto os dos temas “Currículo” e “Sala de aula” pensaram em utilizar-se da linguagem cênica.

Assim, os estudantes dividiram-se em duas salas, pois o grupo que iria desenvolver o roteiro em cenas decidiu fazer um ensaio e, depois, a gravação por partes para, posteriormente, editar no laboratório de informática.

O grupo “Transporte” percebeu que precisava de um nome que identificasse melhor o problema e, assim, nasceu a animação “Parada de ônibus”. Os personagens foram escolhidos do jornal, sendo a próxima etapa pensar como dariam vida a personagens. Quais as técnicas que seriam utilizadas e como? Os estudantes fizeram algumas filmagens fora do ambiente da escola e também dentro dela. As imagens seriam para desenvolver a animação.



Figura 57 - Animação parada de ônibus

Os estudantes conseguiram concretizar o quem e o onde. Então passamos para o como e o quando.

Por definição, animação é o processo no qual cada quadro ou fotograma de um filme é produzido individualmente. Quando esses fotogramas são postos em sequência e exibidos em curtíssimos intervalos de tempo, temos a ilusão de movimento contínuo. Hoje, há uma grande variedade de estilos e técnicas sendo utilizados no mundo inteiro.

Na Transiarte, a animação desenvolvida é baseada na técnica de *Stop Motion* (que poderia ser traduzido como “movimento parado”). É uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular a seu movimento.

Essas fotografias são chamadas de quadros e, normalmente, são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento.

O *Stop Motion*, na verdade, só é compreendido como movimentação pelo fenômeno da Persistência Retiniana. Ele provoca a ilusão, no cérebro humano, de que algo se move continuamente quando existem mais de doze quadros por segundo. O movimento desta técnica cinematográfica nada mais é que uma ilusão de ótica.

Os estudantes, então, passaram a fazer cada quadro, o que levou bastante tempo, devido à quantidade de personagens.

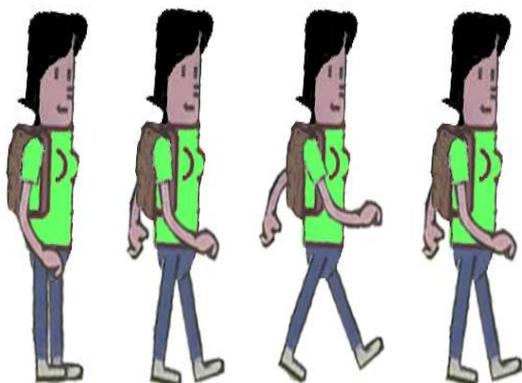


Figura 58 - Animação parada de ônibus

A imagem mostra como cada personagem vai ganhando movimento, para andar sobre a imagem (fundo), realizando o trajeto da escola para a parada de ônibus. A criatividade é um fator essencial nesse trabalho, pois, na oficina, os recursos tecnológicos são poucos. Isso quer dizer que existem vários *softwares* para desenvolver projetos de animação, mas o primeiro problema enfrentado são os próprios computadores que, ainda se estivessem todos instalados, não poderiam rodar nenhum programa, mesmo sendo *softwares* livres.

Os novos computadores do laboratório da escola, ainda nas caixas, eram do pregão de 2013, com um HD para dois monitores e 1GB de memória RAM, equipamento que não seria apropriado para trabalhos com imagens que necessitam de computadores com mais memória e capacidade. Assim, para que as transições possam ter o resultado estético esperado, é necessário que se tenha uma preocupação com as imagens criadas e selecionadas.



Figura 59 - Foto colagem

Quando os estudantes fazem opção de desenvolver a técnica de recorte e colagem utilizando revista ou fotografias, busco sempre fazer com percebam que as formas curvas dão a ideia de movimento e que até os recortes têm que ser feitos com exatidão, pois, na imagem ao lado, percebe-se que eles cortaram parte dos cabelos e não tiveram tanta preocupação em refazer, diminuir o tamanho da cabeça ou mesmo fazer outra camisa.

A questão dos elementos da linguagem visual poderia contribuir nas produções das imagens e na composição. Dessa maneira, busca-se desenvolver essa percepção, ao trabalhar com as imagens pelo olhar dos educandos. Como sugestão, penso que deveriam ocorrer estudos específicos no grupo de pesquisa para leituras e discussões de técnicas e da linguagem visual, a fim de que todos os pesquisadores tivessem uma noção sobre possibilidades do uso da linguagem visual, da linguagem teatral e da linguagem musical. Pois, quando temos pesquisadores com formação específica em artes, fica mais fácil o desenvolvimento dos projetos com os estudantes. A grande questão é como materializar a ideia.

Os três encontros do grupo “Parada de ônibus”, no processo de criação artística, foram destinados à coleta de imagens e a criação das composições, o que envolveu recortes de jornal e fotografia.

O grupo do tema “Lanche” resolveu fazer uma reivindicação também utilizando a técnica de animação, então fizeram vários bonecos de papel para representar os vários estudantes sem rosto, mas com voz. O maior trabalho, na verdade, fica na construção da sequência das imagens para a qual os estudantes tiveram que dar uma solução criativa, fazendo vários bonecos de papel.

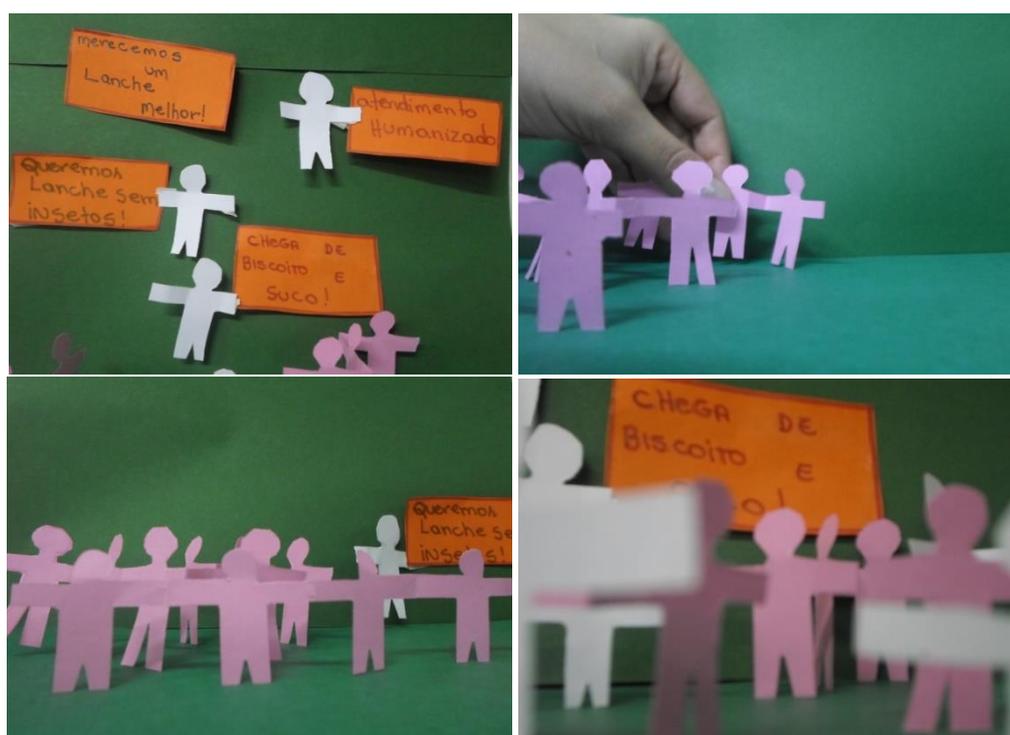


Figura 60 - Animação do lanche

Enquanto isso, os alunos que estavam com o tema “Sala de aula” resolveram fazer algumas cenas dentro da dita sala. E, então, fizeram dois momentos de gravação. Como os computadores ainda estavam dentro de caixas, a pesquisadora levava sempre seu *notebook* para que os estudantes pudessem realizar a transferência de vídeo para o computador.

Nesse período, contávamos com apenas dois computadores no laboratório da escola. No dia da filmagem, nossos pesquisadores voluntários tentaram deixar pelo menos mais um funcionando. Os estudantes decidiram desenvolver as gravações utilizando o filmador do projeto “como uma novela”, dizia um estudante, então o grupo preferiu executar o roteiro em forma de linguagem cênica e passaram a fazer gravações das mesmas.

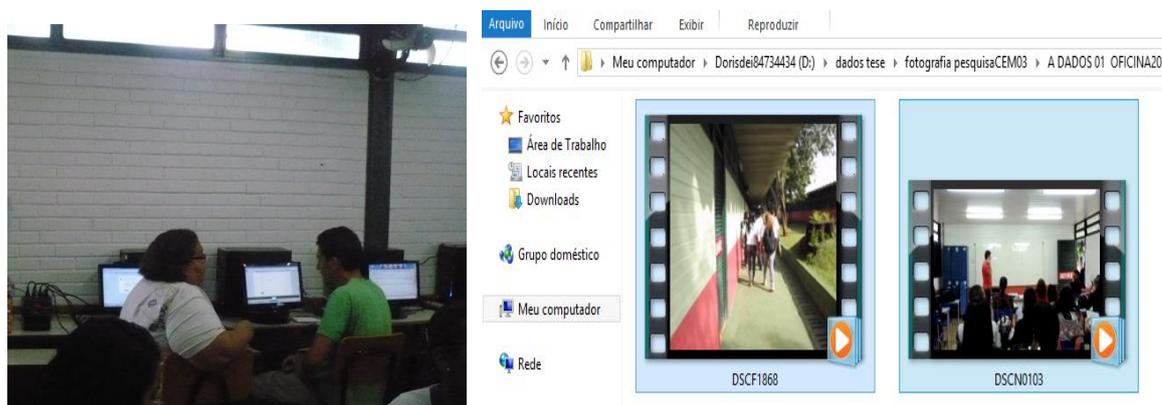


Figura 61 - tema "sala de aula"

Esse grupo era o mais independente, talvez porque fosse constituído por estudantes que estavam há mais tempo na pesquisa transiarte. Eles formavam um verdadeiro coletivo e também davam sugestões aos demais grupos.

O grupo também definiu o título do trabalho como “Espaço DIVIDO!!!!!!!!!!!!!! Onde está a geografia?”, pois, após realizar uma pesquisa e voltar à reflexão sobre o problema inicial, eles concluíram que a geografia que deveria ser dada na escola deveria ser a mesma geografia defendida por Milton Santos²⁶, uma geografia pra pensar a relação da técnica com a sociedade, da técnica com o território paisagem e do significado de lugar na geografia.

²⁶ Milton Santos foi um geógrafo brasileiro, considerado o maior pensador da história da Geografia no Brasil e um dos maiores do mundo. Destacou-se por escrever sobre inúmeros temas, como a epistemologia da Geografia, a globalização, o espaço urbano, entre outros. Conquistou o Prêmio *Vautrin Lud*, o Nobel de Geografia, sendo o único brasileiro a conquistar esse prêmio e o primeiro geógrafo fora do mundo Anglo-Saxão a realizar tal feito, destacando-se também o prêmio Jabuti de 1997 para o melhor livro de ciências humanas, com “A Natureza do Espaço”. Milton Santos caracterizou-se por apresentar um posicionamento crítico ao sistema capitalista e aos pressupostos teóricos predominantes na ciência geográfica de seu tempo. Em seu livro “*Por uma Geografia Nova*”, em linhas gerais, o autor criticou a corrente de pensamento *Nova Geografia*, marcada pela predominância do pensamento *neopositivista* e da utilização de técnicas estatísticas.

Os estudantes estavam questionando o currículo e a abordagem que não se parecem muito próximos à realidade deles. Pois, como já estão inseridos no mundo do trabalho ou devolvem atividades produtivas no comércio, percebem que essa geografia não tem ajudado muito, frente às demandas do mundo do trabalho, demandas que esses estudantes conhecem bem. Foi em busca de qualificação que muitos retornaram à escola.



Figura 62 - Espaço dividido

Os estudantes decidiram utilizar parte do vídeo com uma entrevista de Milton Santos juntamente com o as filmagens que construíram. A câmera ficou ao fundo da sala para pegar exatamente o melhor ângulo de uma situação de aprendizagem em sala de aula. As imagens foram coletadas durante o horário regular das aulas. Os estudantes tiveram um total de mais de 3 horas de gravação, que foram coletadas durante os três dias de várias situações que estabeleciam uma relação direta de utilização do fuso horário dentro da escola.



Figura 63 - Fuso horário

O grupo “Currículo” resolveu desenvolver uma produção para melhor compreensão do fuso horário, tema da aula dada pelo professor de geografia.

Os estudantes também escolheram a linguagem cênica para desenvolver a produção estética, fazendo vários quadros para apresentar o tema de uma situação onde uma empresa tinha que entregar uma encomenda do Brasil para a França. O título do trabalho passou a ser “Fuso horário : pra que isso serve mesmo?”

No processo de produção artística, a fase de discussão crítica e reflexiva traz uma síntese do próprio estudante, de confrontação sobre o problema nas várias fontes, de convergência ou divergência, o que também provoca percepções de vários pontos de vista deles mesmos.

A discussão do grupo provoca conscientização e participação efetiva, que tornam os estudantes corresponsáveis pela sua própria aprendizagem. Para Moraes (1997, p.138), o aluno é sujeito de sua práxis:

Ação e reflexão sobre o mundo, que não podem ser compreendidas fora de suas relações dialéticas com o mundo. Alguém que é sujeito e não objeto, que constrói o conhecimento na sua interação com o mundo, com os outros, que organiza a sua própria experiência e aprende de um jeito que lhe é original e específico.

A ação e a reflexão são processos presentes no trabalho criativo coletivo entre os estudantes. O professor deve estar atento para fazer a mediação entre o processo de conhecimento do saber do estudante e o saber do conhecimento escolar. O processo dialógico promove qualidade no processo de aprendizagem dos estudantes, que reconhecem a importância do sujeito coletivo no trabalho em grupo pelas diferentes falas.

Pra mim, isso aqui ativa a mente da gente, nos faz pensar melhor, nos faz nos conhecer melhor. Eu já falei várias vezes e vou repetir, a gente está todo dia na mesma sala, mas pouco nos conhecemos, então isso aqui nos cola mais ainda e a gente aprende muito com isso. Assim eu penso (ESTUDANTE, ISABEL, 2014).

Eu achei que o projeto foi uma forma de trabalhar muito boa, porque nós podemos trabalhar juntos, nós dividimos o conhecimento de cada pessoa e isso foi interessante. Foi um trabalho onde todos do grupo participaram (ESTUDANTE, MARIA, 2014).

Eu gostei, a gente aumentou a amizade com os colegas, a gente criou o trabalho que vai ficar, foi algo a mais na escola (ESTUDANTE, JOÃO, 2014).

Eu acho que é super importante, a gente está se reunindo em comunidade, mesmo em grupo, porque uma andorinha só não faz verão, né? Então a gente tem que se juntar num grupo, num ideal só, porque, juntando esse grupo com um ideal só, tem mais força, e aí a gente vai com mais força, com mais garra, lutar por um ideal, por um objetivo (ESTUDANTE, CARLOS, 2014).

Nessa fase, a produção artística coletiva vai revelando a possibilidade do trabalho em parcerias e as responsabilidades de cada um dos estudantes. A proposição é produzir uma produção estética visual coletiva, tendo por base as reflexões coletivas da situação problema desafio e dando continuidade às etapas da oficina. Momentos do trabalho de grupo do processo criativo:



Figura 64 - Processo criativo



Figura 65 - processo criativo

A intuição e o raciocínio são características que vão permear o processo criativo. Segundo Zamboni, tanto o cientista quanto o artista utilizam os dois, a intuição e o raciocínio, e nunca somente um. O raciocínio e a intuição estão conectados e funcionam através das conexões entre razão e sensibilidade, às vezes estimulando mais um, às vezes, outro. Jung (1987 apud ZAMBONI, 2001, p. 26) e Bergson (1975 apud ZAMBONI, 2001, p. 27) defendem a importância da intuição, que, para Jung, está no nível do inconsciente.

Para Zamboni, a ideia entra no âmbito do racional para se materializar, através da “linguagem, sejam palavras, fórmulas ou símbolos” (ZAMBONI, 2001, p. 29). O trabalho

criativo seria então igual a “momentos criativos (intuitivos), seguidos de ordenações racionais” (ZAMBONI, idem). A criatividade ocorre na mente do indivíduo criador, assim como em relação a um meio específico, nesse caso, no ambiente escolar.

O potencial criador do homem realiza-se dentro de sua própria produtividade. Estimulado pelo desafio de necessidades a satisfazer, tarefas a cumprir a fim de sobreviver melhor, em seu trabalho, o homem imagina soluções e cria. Assim também a arte se caracterizaria como um trabalho, no sentido de ser útil para a sobrevivência do homem. Mais do que útil, porém, a arte afeta a essência humana do homem; acrescentando dimensões novas à existência, ultrapassa o ser biológico para caracterizar no homem um ser espiritual. Embora em formas sempre novas, podemos ver nessa dimensão espiritual da arte uma constante em todas as épocas da história humana. O que, porém, se modifica fundamentalmente ao decorrer de séculos e milênios é a função social da arte, as possíveis necessidades que a arte pode satisfazer dentro de contextos culturais sempre diferentes. Por isso é interessante, e altamente significativo, analisar o fenômeno de hoje, no clima mental de nossa sociedade (OSTROWER, 1981, p. 1).

A Transiarte é um processo que está sempre em transição, na busca de novas experiências no campo da arte e da educação. A arte de transição coloca-se frente às discussões sobre os processos cognitivos e a arte, percebem-se, essas novas possibilidades para a investigação científica da percepção estética, contribuições no campo da educação.

O processo de criação, na Transiarte, é pensando sempre como uma obra aberta para experimentação e participação dos estudantes, em busca de percepções individuais e coletivas pela experiência do fazer artístico.

Com os avanços científicos, a neurologia, a neurobiologia e a neuropsicologia começam a possuir meios para mapear as zonas do cérebro responsáveis pela cognição e iniciam a exploração da ‘subjetividade’ humana, tratando de compreender como e em que áreas daquele órgão ocorrem as mais variadas formas da percepção humana. Cada vez mais, estudos recentes da neurociência vêm apenas confirmando que os sentidos humanos, especialmente a visão, possuem um papel fundamental na obtenção do conhecimento.

Com isso, vemos surgir nos debates das ciências cognitivas uma preocupação cada vez mais constante com as origens da percepção estética em toda a sua complexidade. Essas contribuições na práxis da Transiarte corroboram como possibilidade de futuros projetos que despertem as percepções dos jovens e dos adultos, a partir do uso de equipamentos tecnológicos que permitam ir além das percepções do olhar dos estudantes, que permitam ir além do processo de conhecimento, que tenham como material, momentos para desenvolver a criatividade, assim como a informação do meio em que vivemos e o que já está registrado na nossa memória. E que permitam interagir com tecnologias digitais de vida artificial,

tecnologias de inteligência artificial, algoritmos genéticos, redes neurais, biotecnologia e outros.

A etapa de criação artística é uma forma de possibilitar a expressão do processo criativo desses jovens e adultos na cibercultura. O ciberespaço tem sido utilizado nesta pesquisa como espaço democrático, já que possibilita a manifestação de qualquer pessoa. No caso da Transiarte, essa manifestação tem se dado pela linguagem audiovisual, sendo a arte, nesse contexto, “o conhecimento” que une todas as áreas de conhecimentos na direção de que realmente aconteça uma formação integral do ser humano (razão/emoção).

Essa etapa desenvolve uma aproximação com o fazer e apreciar da arte, sendo um momento que as habilidades artísticas se fazem mais presente em toda a oficina.

Para que os estudantes possam expressar-se no ciberespaço, eles devem conhecer funcionalidades de *softwares* e *hardwares*. Durante todas as etapas da oficina, os educandos perpassam pelas competências básicas de informática (noções de *hardware* e *software*, pesquisa na *web*, navegação, *e-mail* e outros). Contudo, somente na etapa de edição, os estudantes adquirem mais familiaridade com o computador e com as possibilidades de criação estética.

5.9 - 8ª Etapa da oficina arte de transição – Edição de imagens

A edição de imagens é um processo de construção/desconstrução constante, das imagens e também das ideias que vão ser representadas, quadro a quadro, desde o roteiro até a finalização da edição dos fragmentos produzidos, para que, dentro de certa ótica, traduzam a percepção dos sujeitos da pesquisa nas produções estéticas em formato de vídeo.

A etapa de edição vai se desenvolver de acordo com a técnica utilizada no processo de criação artística. Assim, vou fazer o relato de cada grupo para uma melhor compreensão.

O trabalho em grupo merece destaque, no sentido de cada grupo ter a liberdade para utilizar os recursos e equipamentos que escolheram. Os estudantes são livres para fazer escolhas e desenvolver a produção, tendo os pesquisadores como pessoas que podem tirar dúvidas e mediar as ações entre as ideias deles e a execução técnica das possibilidades de *softwares* na materialização dessas ideias.

Utilizamos o *software* GIMP (GNU *Image Manipulation Program*), que é um programa de código aberto voltado principalmente para criação e edição de imagens e, em

menor escala, também para desenho vetorial. O GIMP vai ser muito utilizado na criação de imagens e de fotomontagens para a construção de animação.

Para realizar a edição de imagens, tem-se utilizado o *Windows Movie Maker*, que é um *software* de montagem de vídeos feito para iniciantes. É um *software* integrado em todos os sistemas operacionais do *Windows* e que possibilita criação, edição e partilha dos videoclipes na internet, no correio eletrônico ou em um CD/DVD. Apresenta uma interface simples e ajuda a realizar capturas, vídeos, edição e compilação. Basta fazer um « arrastar/largar » para colocar os clipes na linha do tempo (*timeline*) e as instruções, os títulos, os efeitos da transição, os efeitos especiais e a música para enriquecer a sua montagem.

Os estudantes também podem especificar os pontos de entradas e saídas de um filme, a fim de eliminar alguns trechos.

Além do *software movie maker*, os pesquisadores também utilizam *OpenShot*, que é uma alternativa gratuita e de código aberto para realizar edição de vídeos para sistemas Linux.

O *OpenShot* é um editor de vídeo que possui uma interface rápida e fácil, oferece vários recursos para edição de áudio e vídeo como tarefas como as de cortar e redimensionar vídeos. Ele possui integração com o *Gnome*, possibilitando o famoso “*drag and drop*” (arraste e solte) de importar arquivos para dentro da janela do programa, tornando assim essa tarefa mais simples e muito ágil. Entretanto observou-se que alguns alunos preferem utilizar o *movie maker* por terem mais familiaridade com sistema operacional *Windows*.

Na etapa de edição, narra-se a partir dos temas escolhidos pelos estudantes:

1. - O lanche

Os educandos buscam fazer uma crítica ao lanche da escola. Embora quisessem mostrar um coletivo de alunos reivindicando como iguais, sem distinção entre quem é do ensino médio regular e quem é da educação de jovens e adultos, não queriam aparecer como personagens. Então, como representar os iguais? Como representar todos os estudantes da escola, sem esse tipo de distinção?

A solução encontrada apresentou-se na composição criada com bonecos de papel, sem rosto, e que se multiplicam.

Após a criação artística, os estudantes fotografam os personagens, quadro a quadro, e transferem o arquivo de imagens para o computador, para utilizar a técnica de *Stop motion*, técnica de animação fotograma a fotograma com recursos da máquina de filmar, de uma

máquina fotográfica ou de um computador, para dar vida (movimento) às imagens que até então estavam estáticas.

Eles realizaram uma sequência que se iniciava com uma personagem à qual iam se juntando outras personagens, com cartazes de frases que estavam no roteiro inicial e que representavam o problema que gerou o tema do trabalho.

Quando criaram a primeira sequência de imagens, perceberam que faltava alguma coisa. Então, resolveram criar outra sequência no computador, utilizando o software GIMP (editor de imagens), que lhes permitia criar a partir das cenas já existentes, com a mesma ideia de traços que formam as personagens.

O grupo escolheu um estudante para fazer a composição diretamente no computador, enquanto os outros davam sugestões e procuravam músicas para utilizar como áudio da animação que estavam construindo.



Figura 66 - Edição de imagens

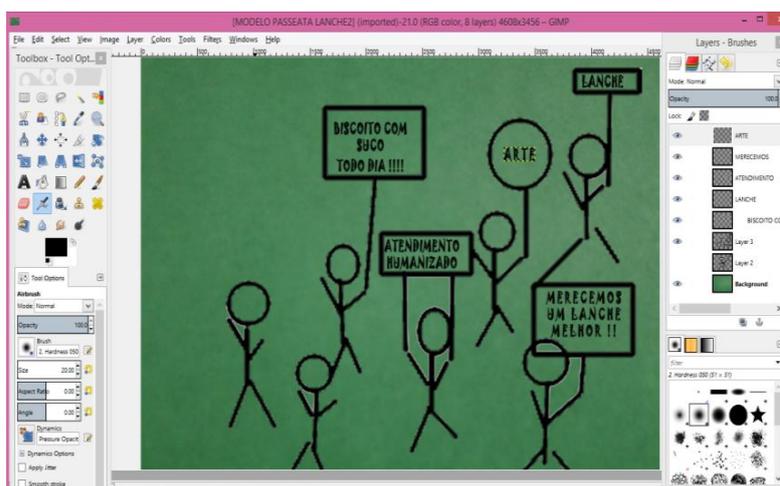


Figura 67 - Edição de imagens

Os estudantes realizam duas sequências de imagens, mas alguém do grupo disse -: “Tá faltando uma entrevista com os responsáveis pelo lanche da escola”.

“Professora (os estudantes costumam chamar os pesquisadores de professores), poderíamos usar a câmera para gravar uma entrevista para ouvir o que a direção tem a dizer sobre nossas reivindicações. O que acham?”. Os demais participantes do grupo concordam e três estudantes vão à direção para gravar uma entrevista.

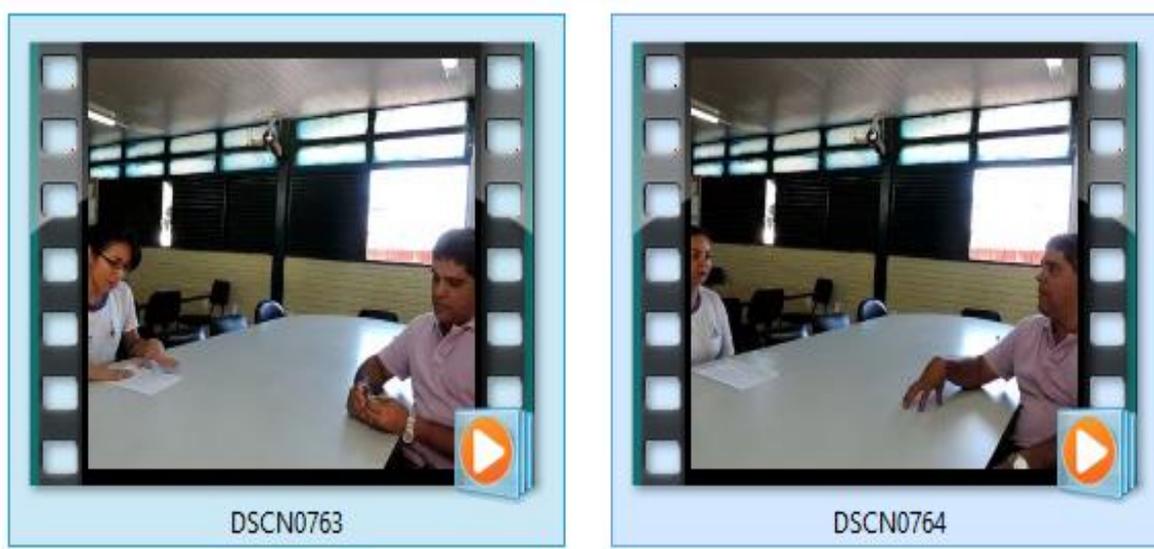


Figura 68 - Entrevista com o supervisor pedagógico

Os estudantes realizaram uma entrevista com supervisor pedagógico da escola, e, depois disso, estavam com todo o audiovisual para edição final. Esse grupo foi o que levou maior tempo para a realização da edição e da coleta de imagens.

Percebe-se que, nesse caso, o processo de edição também teve o seu processo de criação e de manipulação de imagens. O que sugere que a etapa de criação artística coletiva e a de edição de imagens não são duas etapas diferenciadas, elas se completam, pois, somente a partir da edição, é que os estudantes percebem que, às vezes, dentro do que foi planejado, são necessárias mais imagens para realizar a sequência esperada.

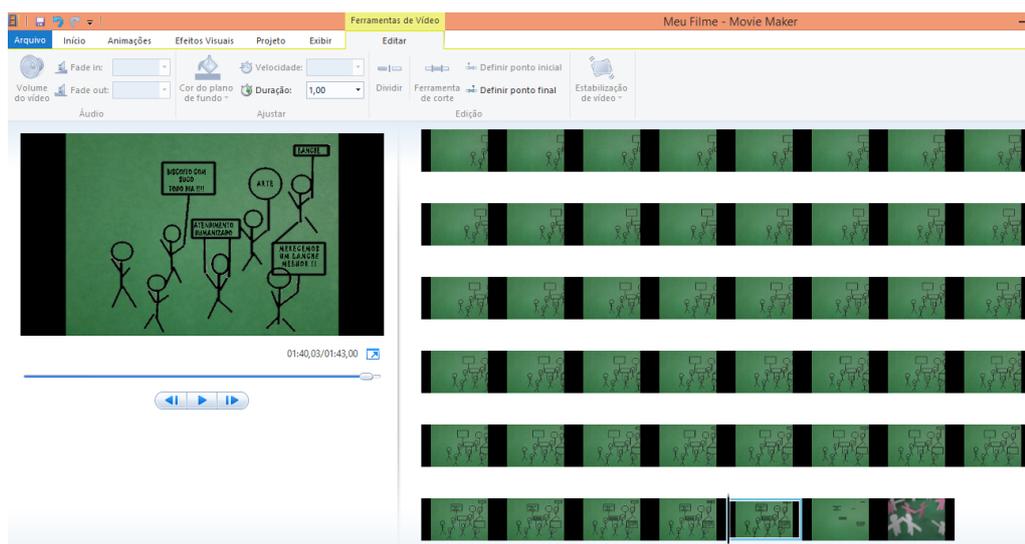


Figura 69 - Edição de imagens

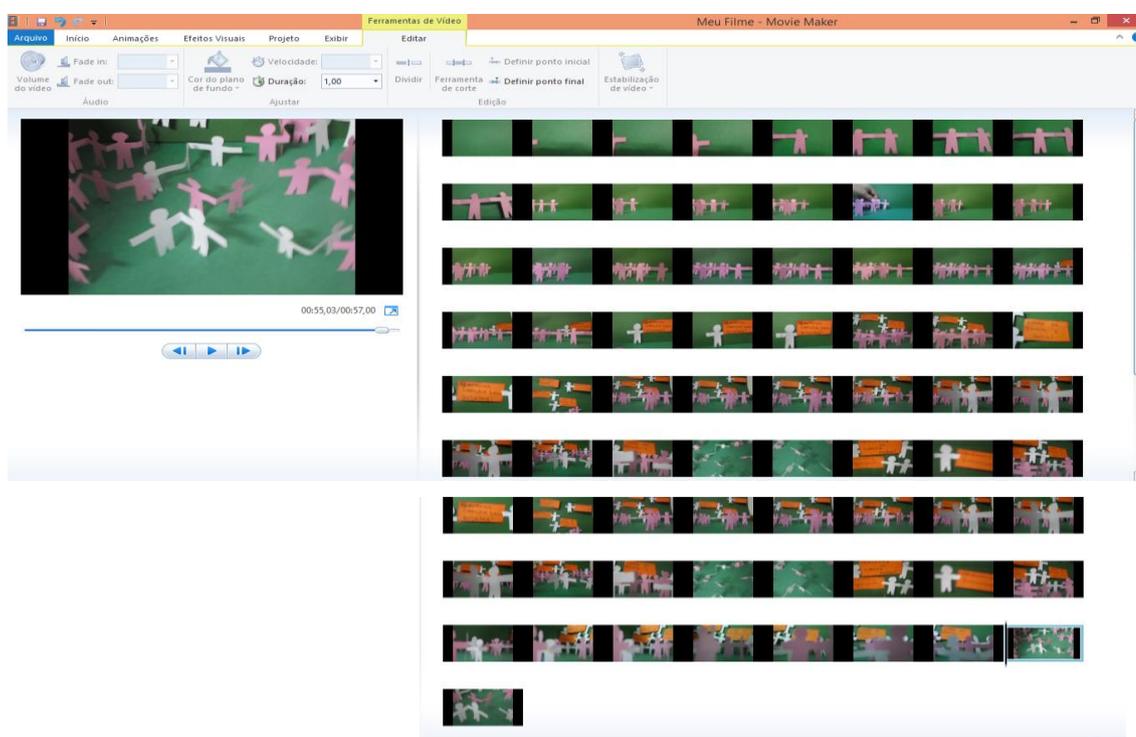


Figura 70 - Edição de imagens

No laboratório da escola, os novos computadores ainda não estavam instalados, e dos que lá havia somente dois estavam funcionando. Os pesquisadores disponibilizavam aos estudantes *pen drives*, além de salvar as produções em um HD externo, que funciona como um periférico, como se fosse um *Pen Drive*, só que com uma capacidade infinitamente maior. A maioria dos modelos funciona através da porta USB 2.0, bastando ligar o HD externo na

tomada e então conectar na USB. Ensinamos, na pesquisa, que os dados devem ser guardados com segurança para que não se perca todo o trabalho realizado.



Figura 71 - Edição de imagens

Os estudantes chegam a um consenso da narrativa final e, para finalizar, escolheram a música “*Comida*”, composição do grupo Titãs, na voz de Maria Betânia.

E terminam a produção coletiva dando-lhe o nome “Lanche na Escola”.



Figura 72 - Video lanche na escola

2. Espaço dividido: Cadê a geografia ?

Esse grupo possuía o maior número de integrantes, além de ser o mais experiente na Transiarte. Eles participaram ativamente do próprio trabalho e também contribuíram com os

outros grupos. Os estudantes utilizaram-se da edição para cortar e colar as cenas filmadas. Projetamos na sala para que todos assistissem e pudessem dar suas sugestões.

Registramos a presença do diretor da Gerência Regional de Ensino de Ceilândia, professor Nelson Sobrinho, acompanhando o diretor da escola, professor Divaldo de Oliveira, na oficina dia 8 de maio de 2014, às 15:00 horas, na sala de geografia, para explicar sobre o andamento da instalação dos computadores no laboratório da escola.

Segundo o professor Nelson, ele mesmo fez os contatos com a empresa responsável que instalaria os computadores ainda no mês de maio.



Figura 73 - Laboratório de informática

Nelson Sobrinho fez uma observação sobre a participação dos estudantes na pesquisa: segundo ele, no mês de maio, a evasão dos alunos já é altíssima e essa turma estava cheia.

Dando continuidade ao trabalho, passamos a realizar a edição dos vídeos. Os educandos fizeram três vídeos, sendo a técnica utilizada a “improvisação teatral”, que é um teatro, todo ou parcialmente, baseado na técnica de improvisar, ao invés de se basear na dramaturgia. A técnica consiste em o ator interpretar algo que não foi previamente pensado, escrito e/ou elaborado.

O teatro de improvisação partiu do roteiro, que compõe somente as ações da personagem e a história da peça. Diferente do teatro que se vê normalmente, em que é entregue um texto que precisa ser decorado e falado.

O ator entra em cena com pouco, ou nenhum, material dramático previamente elaborado e vai aprofundar aquilo em cena. Foram feitas três gravações para que se obtivessem mais possibilidades e escolhas de imagens para editar.

No processo de gravação, utiliza-se a linguagem teatral. Atuando com a turma, fiz a função de diretor de teatro, mostrando o enquadramento para que os estudantes tivessem consciência da diferença entre uma cena realizada para o teatro e a mesma cena pensada para a televisão, a partir dos gestos que estavam sendo enquadrados.

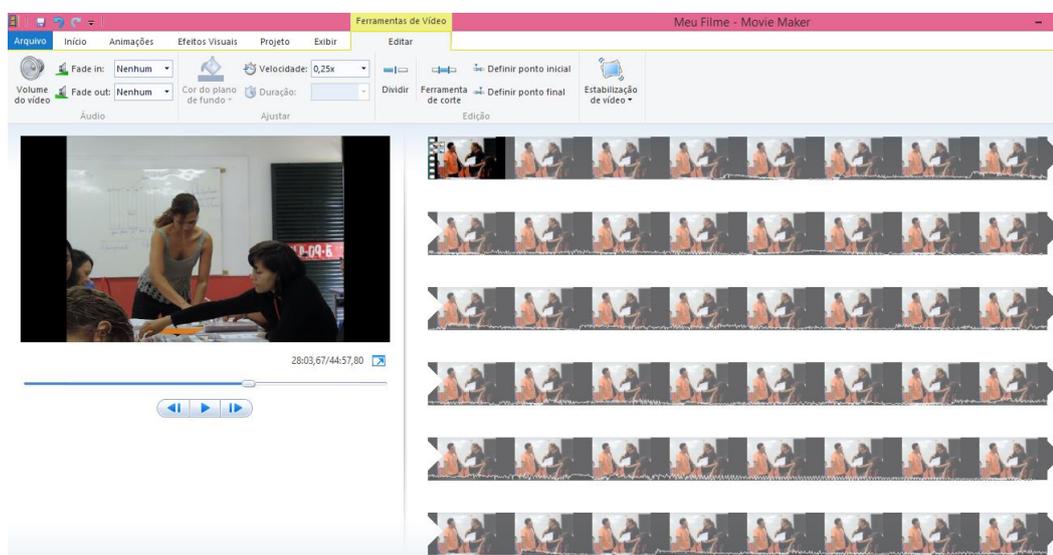


Figura 74 - Edição de vídeos

Fiquei no lugar da personagem, enquanto ele via na câmera a posição ideal para a filmagem. Expliquei os níveis (alto, baixo, médio) de cena, assim como também a entonação da voz e a expressão facial. Como a gravação foi realizada no ambiente escolar, com aulas nas outras salas, um dos estudantes ficou na porta para impedir que alguém de fora, à procura de algum colega, pudesse interromper a gravação.

Além das gravações, os estudantes realizaram uma pesquisa no campo da geografia e concluíram que Milton Santos poderia complementar o vídeo com seus escritos sobre a disciplina.

Os alunos escolheram, no endereço www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM, o vídeo “O mundo global visto do lado de cá”, documentário do cineasta brasileiro Sílvio Tandler, que discute os problemas da globalização sob a perspectiva das periferias (seja no terceiro mundo, seja em comunidades carentes). O filme é conduzido por uma entrevista com o geógrafo e intelectual baiano Milton Santos, gravada quatro meses antes de sua morte.

Os estudantes retiram partes do vídeo e fazem um remix com as filmagens que realizaram no processo de edição. Utilizando-se não apenas das imagens, mas do conceito, defendido pelo teórico, da geografia como ato político.

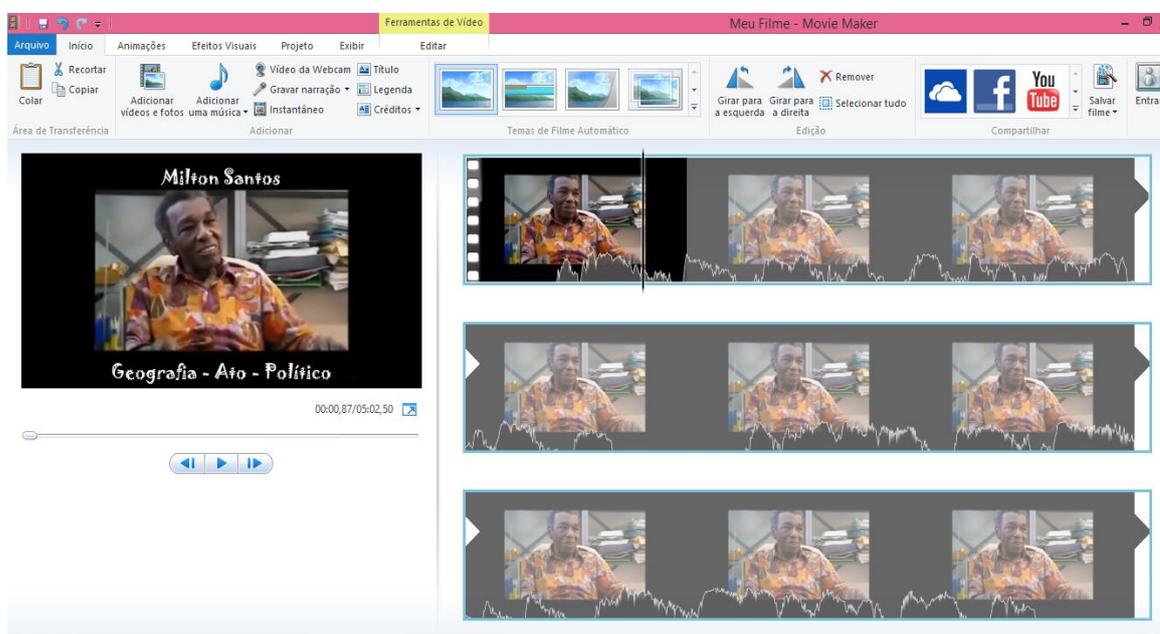


Figura 75 - Edição de vídeo

No processo de edição, eles aprendem a baixar arquivos de áudio e vídeo, que são funcionalidades básicas do eixo tecnológico, segundo catálogo de cursos técnicos do ministério da educação.

Essas funcionalidades são muito utilizadas no ciberespaço. Percebe-se que a integração curricular pode ser identificada, nesse processo, pela abordagem transdisciplinar da produção artística de conhecimento da arte e da informática, sem separação das áreas em forma de disciplina, mas as duas áreas juntas na construção de uma produção estética que vai se agregar às outras mídias na cibercultura.

Segundo Couto a cibercultura é uma "outra forma de se desenvolver o ato educativo" uma maneira de "dar visibilidade as ferramentas da cultura tecnológica, como recursos inovadores junto aos jovens" (COUTO, 2011, p. 127).

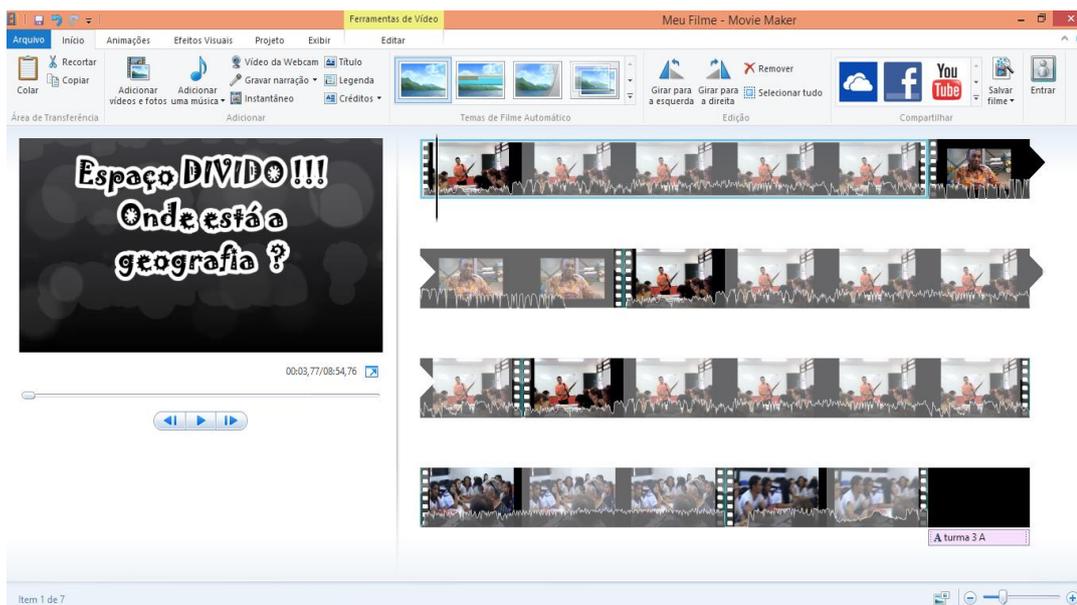


Figura 76 - Edição de vídeo

Os estudantes escolheram duas músicas para finalizar a edição dos vídeos. “*Terra*”, de Caetano Veloso, e “*O mundo*”, composição de André Abujamra, cantada por Lenine, Zeca Baleiro, Paulinho Moska e Chico Cesar.



Figura 77 - Vídeo "Espaço dividido"

3. Parada de ônibus

A produção “Parada de ônibus” foi desenvolvida a partir da situação problema desafio do vídeo “Espaço dividido: cadê a geografia?”. Os estudantes resolvem mostrar um pouco do seu dia a dia indo e vindo da escola até a parada de ônibus.

Eles já haviam desenvolvido as personagens e também já haviam realizado a coleta de imagens, onde destacam a figura fundo, que iria compor o cenário que representa a paisagem real do seu cotidiano. A paisagem escolhida traz a realidade dura deles, mas num tom de humor e de leveza da situação.



Figura 78 - Edição de imagens

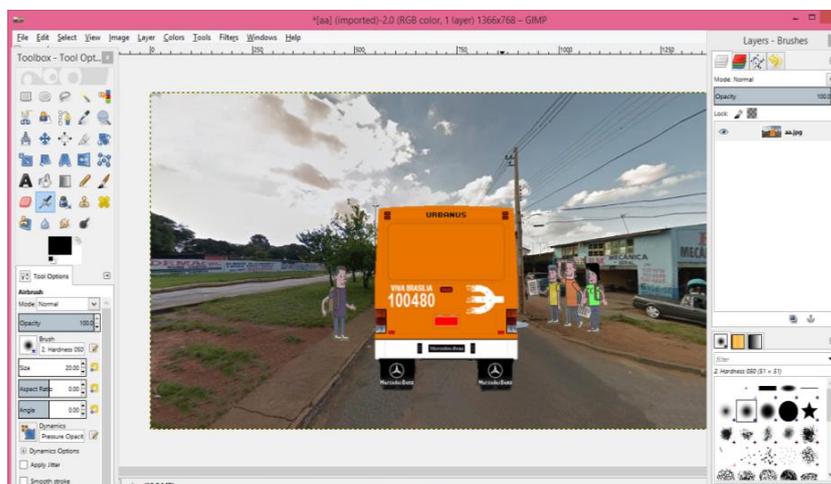


Figura 79 - Edição de imagens

A narrativa foi construída com a técnica de *Stop motion* quadro a quadro, utilizando o *software* GIMP. Eles criaram uma pasta de imagens para cada personagem, dividindo-as em duas partes: a primeira com 126 imagens, e a segunda, com 115.

Na edição de imagens, é necessário que os estudantes salvem os projetos a cada nova inserção ou manipulação. Quando se trabalha com imagens, deve-se realizar esse procedimento devido à inadequação da configuração do computador para desenvolver esse tipo de projeto, o que pode fazer com que o *software* trave e perca-se tudo. Assim, recomendamos que os estudantes façam o trabalho em partes e que, depois, juntem essas partes.

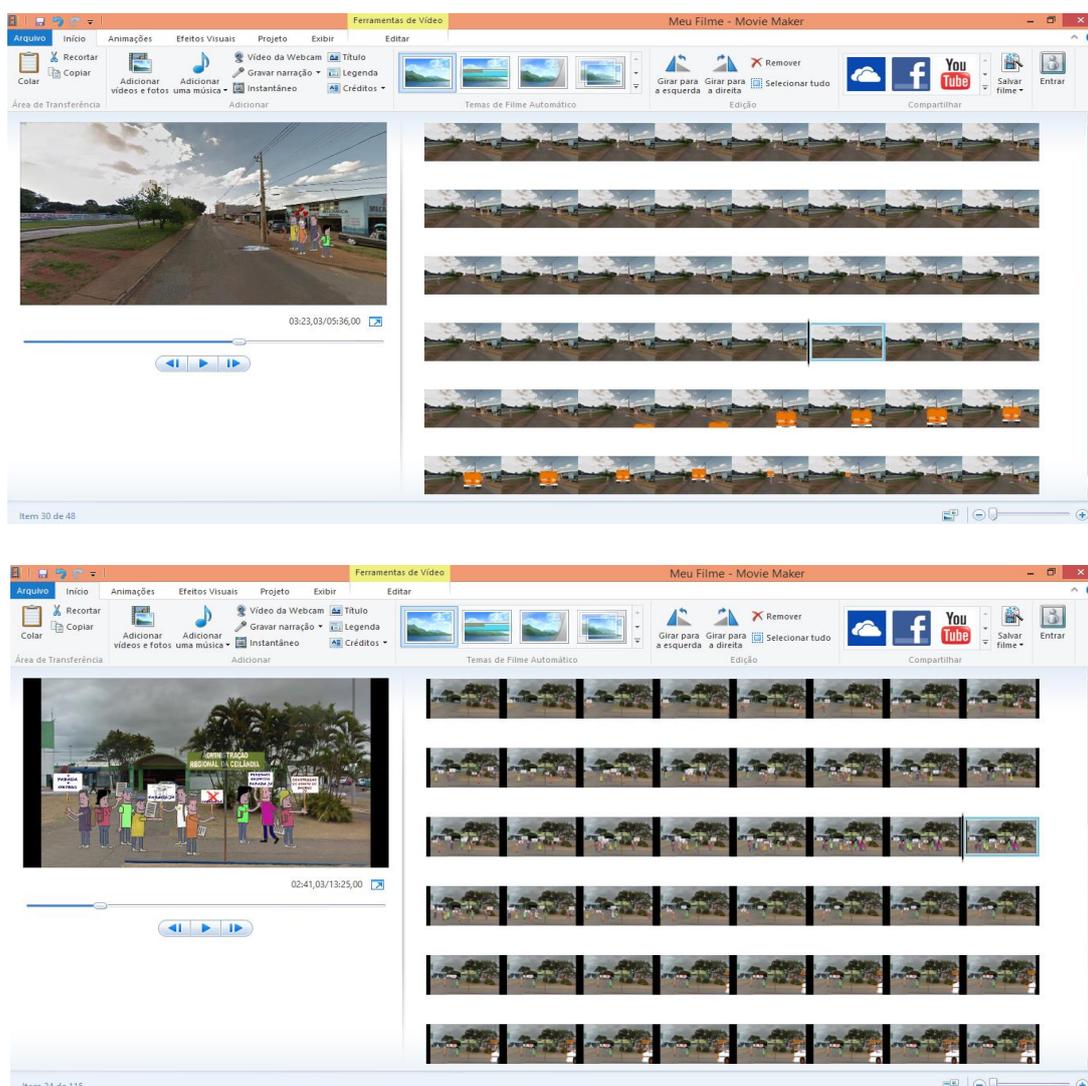


Figura 80 - Edição de imagens

Somente ao final da edição, eles inserem o áudio. Ao concluírem animação, já têm seu vídeo pronto e, então, fica mais fácil inserir o áudio.

Como o grupo não chegou a um acordo sobre o áudio, o som e a música que usariam, fizemos uma pesquisa na internet buscando músicas que tivessem a palavra ônibus e encontramos “Ponto De Ônibus”, da banda Ultraje a Rigor.



Figura 81- construção coletiva do processo de edição

As pesquisas de significados de palavras ou buscas de imagens eram realizadas pelos celulares dos estudantes, que baixavam os arquivos de áudio no próprio aparelho. A praticidade de transferências dos dados do celular para o computador torna o processo mais rápido.

Toda a discussão sobre edição acontecia nos grupos, contudo a discussão não era restrita ao grupo que estava com o tema; todos os outros estudantes também podiam dar sugestões e participar. A edição foi realizada em sala, com a exibição das imagens no *data show* para que todos pudessem participar de forma ativa e também pudessem acompanhar todos os passos de edição.

Dos temas, esse era o que estava mais longe de ser resolvido, por isso os estudantes resolveram fazer uma manifestação virtual, idealizando como seria uma reivindicação em frente à administração de Ceilândia.



Figura 82 - Vídeo "Onde esta a parada??"

4. “Fuso horário: pra que serve isso mesmo?”

Os educandos utilizaram técnica de improvisação, assim como o grupo do tema Currículo, e vários componentes de outros grupos também participaram. À medida que cada grupo avançava e finalizava o processo de edição, começava a colaborar com os colegas dos outros que ainda não tinham terminado.

No total, foram produzidos cinco vídeos com pequenas cenas. No processo de edição, ao perceberem a falta de imagens desenvolvidas para transição entre os vídeos, construíram as transições criando fotomontagens a partir de imagens desses próprios vídeos.

Os estudantes também perceberam que necessitavam de uma explicação mais precisa de fuso horário para tornar a narrativa mais explicativa e poder ser utilizada como material didático para outros alunos. Assim, após pesquisar, identificaram que parte do vídeo www.youtube.com/watch?v=2_rc308-bCg, enviado por tvbrasil, poderia ser uma alternativa para o que buscavam. O vídeo traz uma explicação de como deve ser acertado o seu relógio em cada canto do Brasil e do mundo.

Eles, então, editaram os vídeos, desenvolvendo fotografias das imagens disponíveis nas cenas para realizar a transição de imagens e utilizaram o GIMP para fazer as fotomontagens que seriam inseridas como transição da narrativa visual.

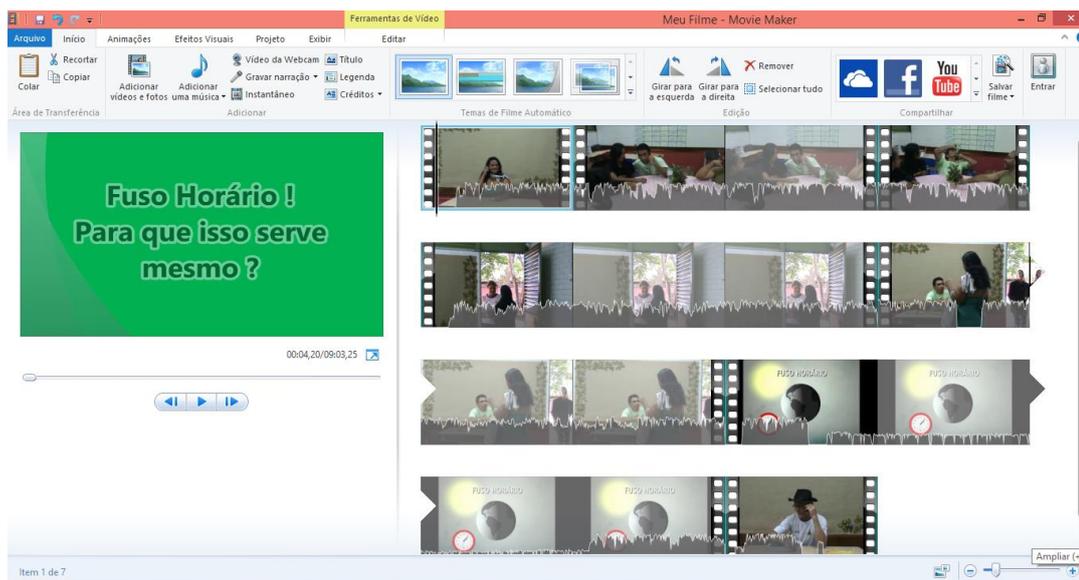


Figura 83 - Edição de vídeo



Figura 84 - Vídeo "Fuso horário"

Ao término do processo de edição, observaram que a produção estética não está acabada; ela pode ser utilizada por outros estudantes em outros momentos, podendo ser remixada, o que permitirá, assim, que os próprios educandos realizem as mudanças que considerem necessárias. Eles realizaram o processo de edição utilizando dois computadores do laboratório e os *notebooks* do pesquisador.

As produções estão todas salvas no HD externo para as próximas etapas, que são destinadas à avaliação do processo e ao envio do arquivo das produções para o site. A internet da escola é inconstante e, por isso, não pôde ser utilizada em todos os dias da oficina.

Fizemos, durante a oficina, várias tentativas de utilizar suporte *online*, o que não foi possível com a utilização da internet da escola. Uma vez terminadas as produções dos educandos, observou-se a necessidade de se ter um portal onde todas as produções da Transiarte, dado seu caráter digital, pudessem ser postadas, compartilhadas, remixadas por todos os estudantes da escola ou mesmo por qualquer pessoa.

Este compartilhamento não se restringe apenas à transmissão de dados, mas à participação ativa e crítica de situações -problema- desafio que se confrontam no presencial e que, ao se tornarem virtuais, promovem a interação de um grupo, dando voz aos educandos na cibercultura, no site www.proejatransiarte.ifg.edu.br.

5.10 - 9ª Etapa da oficina arte de transição - Postagem no site e avaliação das produções

Na sociedade contemporânea, a exigência para formação de cidadãos com competências e aprendizagens diversas tem sido um tema bastante debatido no sentido da construção de um perfil de um cidadão que tenha uma participação ativa, crítica e interativa, ou seja, de inserção participativa e integral na sociedade. Essas competências estão diretamente relacionadas ao uso de tecnologias e mídias digitais, identificadas na Transiarte por meio da pesquisa, da colaboração, da autoria e da crítica, que são os pressupostos defendidos nesse projeto.

O conteúdo do site é produzido pela participação nas oficinas transiarte, sendo exploradas as aprendizagens exigidas para a participação ativa e criativa em práticas interativas, de colaboração, de criação, de cocriação e de autoria, pois acredita-se que devam ser incorporadas à educação formal.

Na era digital, temos que pensar a educação para além da realidade escolar, para além dos muros da escola. É preciso pensar a educação em quase todos os âmbitos da vida, principalmente quando lidamos com a educação de Jovens e adultos no contexto urbano. Os estudantes da EJA, com seus saberes dissociados das práticas pedagógicas centradas no currículo, são colocados à margem das possibilidades abertas pelos recursos computacionais e de telecomunicações, que podem contribuir em quase todos os campos de atuação humana, bem como na formação cidadã.

O site explora as possibilidades de atuação dos pesquisadores em sala de aula e dissemina a produção estética dos estudantes, ampliando, assim, o limite geográfico e a forma de se produzir o conhecimento na escola.

Acredita-se que esse movimento de comunicação dá-se pelas produções estéticas e pela arte digital com as produções artísticas coletivas. Ao longo dos anos, o portal Transiarte tornou-se um espaço de navegação e interação virtual. A construção da Transiarte tem momentos presenciais que acontecem nas oficinas na escola, momentos de manipulação, de criação e de produção da arte digital. O portal nasce da vontade de levar o fazer da arte digital para a educação de jovens e adultos trabalhadores, e está voltado para a produção e para a realização estética.

Os educadores exploraram o portal, assistem com seus educandos a vídeos, a animações, postam mensagens, podem se cadastrar, escrever comentários. Como as produções são de temas variados, é possível fazer a relação com qualquer disciplina do currículo da educação básica. Outro fator importante é o reconhecimento do sujeito nos espaços urbanos onde se habita. A relação entre arte e cidade leva a uma série de interpretações construídas no virtual, pelas tecnologias interativas, sendo a interatividade o ponto chave na era do conhecimento.

Portanto, na vivência de uma dinâmica de desconstrução e construção coletivas, as interações, os significados sociais e os sentidos de cada indivíduo afloram em uma nova construção. Isso proporciona a compreensão mais ampla dos conteúdos que circulam no contexto contemporâneo, além de outro modo de se ver e de se expressar no mundo. Já passaram pelo Projeto Transiarte cerca de quatrocentos alunos em oficinas no Centro de Ensino Médio e/ou nos cursos do Centro de Educação Profissional de Ceilândia (CEP-Ceilândia), onde foram ofertados os cursos Ciberarte I, Ciberarte II, Introdução à Arte Digital, Fotografia Digital e Arte Digital: básico, com certificação pelo CEP-Ceilândia. As produções artísticas que fazem parte da galeria virtual foram criadas nas oficinas e nos cursos básicos.

Todas essas mudanças trazidas pela tecnologia digital, e agora também com equipamentos cada vez mais móveis, promoveram uma nova relação entre os indivíduos e as produções estéticas. Essas produções podem ser realizadas com celulares, ou máquinas fotográficas, e expostas com um custo baixo e sem autorização de empresas que dominavam o circuito artístico.

A internet abriu novas possibilidades de transmissão de dados, e o estudante da EJA ainda se vê excluído desse processo, onde qualquer pessoa pode postar na rede uma imagem, uma música, um vídeo, com finalidades artísticas, políticas e comunicativas, além das informacionais.

Nesse sentido, a escola não pode mais fechar-se a essa nova cultura, que possui um potencial de desenvolvimento da inteligência coletiva. Essa maneira mais recente de pensar a cultura digital traduz-se em pensar no movimento de construção coletiva e em como levar a cultura digital para dentro da escola. Nesse sentido, o portal mostra-nos possibilidades de incorporação da cultura digital nas escolas com educandos considerados não nativos digitais, desenvolvendo uma experiência de realização artística coletiva e promovendo também a inclusão digital.

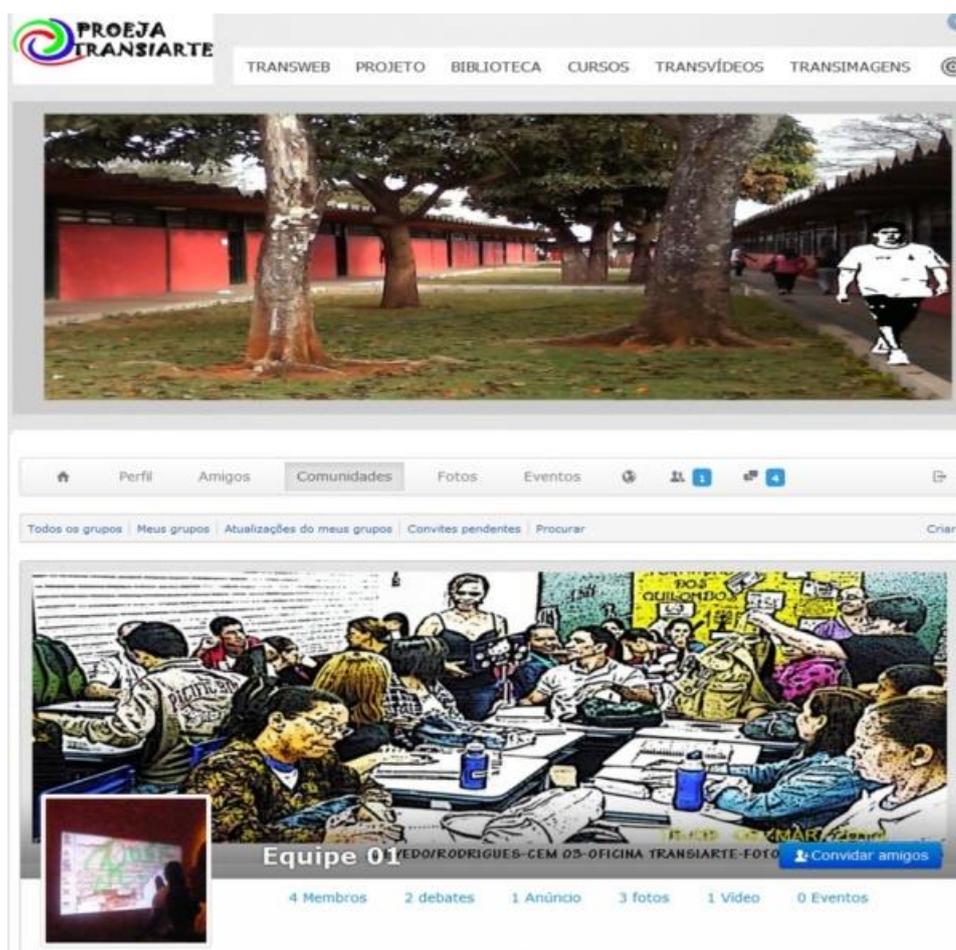


Figura 85 - Site do projeto

Em 2014, foi acrescentada ao site uma rede social direcionada a cada grupo. A utilização dessa rede social ainda está em teste para se desenvolver suporte *online* para oficinas.

5.9.1 - 10ª Etapa da oficina arte de transição – Avaliação do processo/objeto efetuado.

No dia 5 de junho, promovemos um momento para reflexão, com a presença dos pesquisadores e dos estudantes. A reflexão sobre e a avaliação do processo deu-se a partir da exibição das produções dos alunos do turno vespertino do 3º ano e, depois, com a produção dos da turma do 1ºano do ensino médio, modalidade EJA.

Os estudantes participantes da oficina estabelecem um diálogo intenso entre si e, no coletivo, com a equipe de pesquisadores e o professor. As oficinas do período vespertino seguiram os mesmos planejamento e etapas dos passos da oficina do 3º ano.

Os estudantes dessa série, que estavam finalizando o ensino médio e não estariam mais na escola no ano de 2015, colocaram-se à disposição para participarem das atividades no ano de 2015, quando poderiam colaborar com os outros colegas.

Várias falas sugeriram, mas o processo de gravação ficou confuso nos momentos onde eles falavam ao mesmo tempo. Então, fiz apenas a transcrição das falas onde não havia ruídos, a fim de ter certeza do entendimento do que foi dito e podendo transcrever tudo com precisão. Os nomes dos estudantes nesse relato são fictícios.

Vocês vão continuar na escola? Queremos continuar. Agora que a gente já sabe fazer, podemos ajudar outras turmas (ESTUDANTE, MARIA, 2014).

Participar do transiarte fez com que chegássemos até aqui. Tem aula e professor que é muito chato, mas, quando vocês estão na escola, a gente se diverte, a gente ri (ESTUDANTE, ANTÔNIO, 2014).

Cadê o Valentim , ele voltou para país dele? Ele ficou de me dar o Facebook dele e não me deu. Como será que ele está? Era bonito, na verdade todos vocês são bonitos (ESTUDANTE, ESTUDANTE, 2014).

Se vocês forem pra outra escola, podemos ir com vocês (ESTUDANTE, MANOEL, 2014).

Percebo que as contribuições dos pesquisadores da UnB vêm no sentido de pensar outra forma de desenvolver a disciplina de geografia, como formação diária. Penso que a universidade deveria certificar os professores, pois, na verdade, estamos nesse projeto em constante formação de nossas práticas, estamos ressignificando a nossa atuação na prática dentro da escola, na realidade existente. Gostei da experiência de escrever sobre o meu processo na oficina para o 66º SBPC; o trabalho foi aceito e os estudantes vão ser representados no Acre (PROFESSOR, 2014).

Um fator importante é que, ao formarem os grupos, os estudantes mantêm a frequência e, quando um estudante não pode vir à aula por algum motivo, ele avisa ao grupo (PROFESSOR, GEOGRAFIA, 2014).

A gente queria agradecer a vocês, ao professor, a todos vocês pelo empenho na luta pela EJA (ESTUDANTE, JOÃO, 2014).

Esse projeto deveria ser para todas as turmas e não apenas na nossa (ESTUDANTE, FRANCISCA, 2014).

O trabalho em grupo significa pra nós não estar sozinho, às vezes, muitos desistem porque não entendem um trabalho ou a disciplina e, em grupo, o colega explica e a gente entende (ESTUDANTE, FELIPE, 2014).

Temos na sala um colega que é professor de informática, ele nos ajuda em matemática e inglês (ESTUDANTE, RAIMUNDO, 2014).

Eu estou fazendo o ensino médio na EJA, mas dou aula de informática para quem não sabe ligar o computador, Word, Excel e outros. Ajudo os colegas quando têm dificuldade em matemática. Por isso o grupo me pediu para fazer a edição, enquanto eles viam o processo e nos decidíamos como ficaria melhor a sequência. Aí eles viram que era fácil e podiam fazer em casa com suas fotografias de família (ESTUDANTE, FRANCISCO, 2014).

Eu quero o endereço do vídeo para mandar por *e-mail* para meus familiares no Maranhão (ESTUDANTE, MÁRCIO, 2014).

Nossa turma é muito unida e, na edição, colocamos o nome de todos nas produções apresentadas, pois as ideias de todos estão em todos os trabalhos. Eu mesmo participei de três grupos. Agora, se me chamar, eu faço até novela da rede Globo (ESTUDANTE, ANDRÉ, 2014).

Eu gostei, a gente aumentou a amizade com os colegas, com a turma e com o transiarte. Fizemos muitas coisas novas. Aprendi algo a mais na escola. A atividade em grupo ajuda muito, o individualismo é um problema, as coisas compartilhadas funcionam melhor (ESTUDANTE, JOSÉ, 2014).

Eu estudo aqui, eu gostei do projeto, nós aprendemos, ficamos mais atentos com as coisas que acontecem, principalmente com vocês que trouxeram mais ideias pra gente. O projeto deveria continuar. Ele fez a gente acordar para muitas coisas no colégio, que a gente pode mudar e tomar providências. O trabalho em grupo junta pessoas com quem não temos intimidade, eles aprendem junto com a gente (ESTUDANTE, MARCIA, 2014).

O momento destinado para assistir as produções foi um momento de reflexão e de avaliação do processo. Assistir a elas muda a posição do estudante de “ser e estar na escola”. Percebe-se que as produções estéticas postadas no site são parte de um processo que tem na ação colaborativa o mais importante para os educandos, basta ver que, na grande maioria, eles referem-se ao trabalho em grupo.

O que vai importar será exatamente esse movimento de interação e troca. Interação e troca entre sujeitos. Interação e troca entre produtos culturais. Recombinação. Remixagem. Nova produção e diálogo permanente com o instituído, produzindo-se, a partir daí, novos produtos, novas culturas e novos conhecimentos. Tudo no plural. Com isso, temos a possibilidade de retomar o papel de liderança acadêmica do professor, que, em conjunto com os alunos, no coletivo e individualmente, passam a interagir de forma intensa com esse labirinto de possibilidades (PRETTO, 2010)²⁷.

²⁷ PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. Revista. Educ. rev. vol.26 no.3 Belo Horizonte Dec. 2010 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300015.

Para Nelson Pretto, a produção colaborativa apresenta características como “paixão, liberdade, valor social, atividade, participação responsável e criatividade”. Essas características, para Himanen, estão entre as sete características da chamada ética dos *hackers*:

paixão, liberdade, valor social (abertura), nética (ética da rede), atividade, participação responsável e criatividade, todas elas devendo estar presentes nos três principais aspectos da vida: trabalho, dinheiro e ética da rede (HIMANEN, 2001, p. 125-127 apud PRETTO, 2010).

A oficina *transiarte* foi desenvolvida em duas turmas, sendo que esta tese trouxe somente os dados da oficina desenvolvida com a turma do terceiro ano e os resultados das suas produções estéticas, entretanto a turma do primeiro ano, representada por estudantes mais jovens, realizou o mesmo processo e as mesmas etapas da oficina, mas, mesmo dentro da mesma escola, com perfil diferente.

Os estudantes do primeiro ano são bem mais jovens, tendo o primeiro contato com a oficina *transiarte* e com a modalidade de educação de jovens e adultos. A pesquisadora Simone, mestranda em Educação, que conduziu a oficina dessa série, também fez algumas considerações que são pertinentes ao resultado obtido na turma do terceiro ano, com uma única diferença, os estudantes do último período viram como a pesquisa trouxe mudanças no ambiente da escola e fora dela, como pode ser observado nas entrevistas.

Eu gostei muito da experiência desse semestre, eu acho que essa coisa da experiência, ou seja, ir vivenciando o processo, isso é bem legal. [...] No espaço que é possível da oficina, né? Porque nós temos duas aulas por semana. Então no espaço que é possível da oficina eu acho que a gente fez um trabalho colaborativo sim, eu vejo que os grupos se integraram, trabalharam juntos, compraram a ideia mesmo, e trabalharam legal, se respeitando, todo mundo fazendo. Claro que tem uns que se envolvem mais que outros, normal como em tudo e em todo o grupo, mas, de maneira geral, todo mundo trabalhou junto pra produzir e chegar a um resultado. Então eu vejo que foi criada uma identidade sim. Quanto à questão de geografia, eu acho que nós trabalhamos também juntos o que foi possível, trouxemos algumas coisas que eu julgo que foram experiências legais, por exemplo dar uma olhadinha no Google Earth ²⁸, que eles nunca tinham visto. É claro que tem as limitações (falta de conexão-internet), mas, enfim. A questão de mapas, esse mapa que aparece da Ceilândia, que aparece no vídeo, nós trabalhamos com ele em sala. Também tem croqui que aparece no vídeo, que às vezes fica sem sentido, eles fizeram em sala. Essa representação do espaço foi um trabalho que Jéssica trouxe, nós discutimos

²⁸ *Google Earth* é um programa de computador, desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense do Google, cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas (fotografadas de aeronaves) e GIS 3D. Dessa forma, o programa pode ser usado simplesmente como um gerador de mapas bidimensionais e imagens de satélite ou como um simulador das diversas paisagens presentes no Planeta Terra.

com ele e depois trouxemos um retorno, o que é uma representação do espaço, como que é que se faz isso, fizemos algumas discussões e foi bacana. Quanto à tecnologia, também trabalhamos o que foi possível. Eles fotografaram, eles montaram sequência no *Movie maker* (PESQUISADORA, MESTRANDA, 2014.).

Os estudantes do primeiro ano ainda estavam no encantamento do fazer da produção estética como uma possibilidade de utilizar as tecnologias digitais, além da conhecida por eles.



Sinopse – **“a cada escolha uma consequência”**.

“A cada escolha, uma consequência”

Conta a história das escolhas feitas pelos adolescentes que podem trazer um futuro promissor e da escolha que pode levar à violência e à prisão, acabando com os seus sonhos.

Figura 86 - A cada escolha uma consequência

Percebo que durante o ano de 2014, na “oficina arte de transição”, tivemos momentos lúdicos, ativistas, políticos, criativos e de construção estética. Momentos de enfrentamento político sim, pois, em vários instantes estive do lado dos estudantes como uma igual. A gente às vezes nem percebe, mas mudamos o nosso comportamento diante de várias situações, depois de uma experiência tão viva com os sujeitos e, na construção coletiva, passamos a ser um grupo.

Quando participei da caminhada à Gerência Regional de Ensino de Ceilândia, eu me coloquei no papel de estudante. Desconheço um processo tão intenso de imersão dos pesquisadores como a pesquisa-ação, que coloca o pesquisador frente a situações inesperadas. Os educandos apresentam-se como cidadãos de uma reivindicação legítima, que buscou conversar para entender e resolver o problema, numa ação cidadã, compreendendo o ato político como uma forma de se manifestar, como parte de um problema a ser resolvido.

As produções estéticas e as ações dos estudantes na unidade escolar e fora dela não se dissociaram. Os temas levantados foram relevantes para pensar como a geografia vem sendo abordada na escola. O professor dessa disciplina percebe ter mudado a sua práxis, depois de

ouvir dos estudantes que eles gostam de sentar em círculos e preferem aprender de forma lúdica.

Desenvolvi também atividades de integração curricular com a pesquisadora Dorisdei com os alunos do 3ª A e também com a pesquisadora Simone com a turma do 1ª A no turno vespertino. Foi aplicado um jogo chamado batalha naval para trabalhar o sentido de orientações. Essas atividades buscavam integrar o conteúdo nas estratégias da práxis da transição uma vez que o exercício abordava um dos temas escolhidos pelos alunos. Na turma do 1ª ano juntamente com a pesquisadora Simone desenvolvemos uma atividade de localização da cidade de Ceilândia, das escolas de Ceilândia até chegar ao espaço geográfico do CEM 03. Estudamos o mapa da cidade e os alunos construíram seu próprio mapa. Percebo que as contribuições dos pesquisadores da UNB vêm contribuindo para pensar outra forma de desenvolver a disciplina de geografia, como formação e diária. Penso que a universidade deveria certificar os professores, pois estamos ressignificando a nossa atuação na prática dentro da escola na realidade existente, com todas as possibilidades e todos os desafios (PROFESSOR-GEOGRAFIA, RELATORIO-OBEDUC, 2014).

O professor começa a questionar a sua própria prática e busca estar atento aos movimentos que refletem a mudança de postura dos alunos.

A questão do lanche foi resolvida com uma reunião entre a gestão (vice-diretor) e os servidores da escola, que ouviram as reclamações dos estudantes, que se colocaram com relação à higienização e ao cardápio.

A evasão, como é chamada na educação, não ocorreu na turma do terceiro ano. Durante as oficinas, tivemos o falecimento de um pai de uma estudante. No dia do enterro, os outros estudantes estavam a nossa espera para falar que não poderiam ficar devido ao ocorrido. Assim, nós, pesquisadores, resolvemos acompanhá-los ao enterro e percebi que toda a turma estava lá. O fortalecimento do grupo foi intenso e os estudantes mantêm contato, seja pelas redes sociais ou mesmo por telefone.

Normalmente, eles costumam se relacionar em duplas ou em pequenos grupos, mas, naquele terceiro ano, tínhamos uma turma e não grupos de afinidade.

O acolhimento na escola é um fator importante, e isso é necessário na EJA mais que em qualquer modalidade de educação. Toda criança sabe que a escola é um lugar preparado pra ela, pois no chão tem amarelinha e nas paredes, desenhos infantis. Os adolescentes também sabem que a escola é um lugar em que eles devem estar, mesmo que falem que as aulas são chatas. Enquanto que os jovens e os adultos sentem-se responsáveis pela sua não escolarização, colocando-se como culpados e únicos responsáveis por isso. É como se estivessem em busca de um tempo perdido, um conhecimento que somente a escola pode passar e certificar. Essa seria uma segunda chance para os estudantes que acreditam que poderiam ter uma vida econômica melhor.

As produções estéticas mostraram a utilização dos elementos da linguagem visual (formas, cores, figura, fundo, volume, contraste e outros), da linguagem da musical e da teatral. O que demonstra que as experimentações são apropriações de meios digitais do nosso tempo.

Nesse processo, há uma valorização da dimensão comunicativa e cognitiva da arte e de seu ideal político-social que, segundo Dewey, pode ser expresso através de sua forma e de sua unidade dinâmica, em busca de integrar a arte e a vida de maneira mais próxima, no sentido de estimular as duas, vida e arte.

Para o pragmatismo de Dewey (1958), o plano epistemológico deve resolver problemas práticos da vida dos indivíduos e das comunidades humanas. Na epistemologia pragmatista deweyana, os objetos estão inter-relacionados, a partir da lógica, no processo de construção do conhecimento. Isso permite a conexão de uns com os outros, o que levaria à aplicabilidade pragmática, uma vez que conhecer se trata de perceber essas conexões que ligam os objetos com um fim útil.

Assim, a filosofia não deve apenas evitar os dualismos: razão/experiência, ideal/real, teoria/prática, indivíduo/sociedade, mas combatê-los, já que o conhecimento se dá na continuidade da experiência e não apenas em sua fragmentação. A inteligência investigativa ou pensamento reflexivo é que deve estabelecer essas relações que (re) ligam os objetos naturais. Considera Dewey:

A aplicabilidade de alguma coisa ao mundo não significa a aplicabilidade àquilo que já é passado e findo, o que fica fora de questão pela natureza do caso; significa aplicabilidade ao que está ainda sucedendo, ao que ainda não está estabelecido no cenário mutável de que fazemos parte (1959, p. 373).

A arte de transição tem na experiência o fazer coletivo e único; o processo de cada oficina busca uma arte que foge à discussão do que é arte erudita e do que é arte popular, pois encontra-se dentro de uma proposta de se pensar democraticamente uma reforma social que tenha a construção coletiva do fazer como eixo para desenvolver as produções estéticas.

A arte de transição amplia a concepção do estético para além dos limites estreitos que a ideologia dominante da filosofia e da economia cultural têm designado nas produções da TV, das revistas, do cinema, do jornal, da internet e da mídia em geral. Pois a estética torna-se muito mais central e significativa “quando admitimos que, ao abranger o prático, ao refletir e informar sobre a práxis da vida, ela também diz respeito ao social e ao político” (SHUSTERMAN, 1999, p.14).

A ampliação e a emancipação do estético, segundo Shusterman, (1999, p.15) envolve, do mesmo modo, uma reconsideração da arte, libertando-a do claustro que a separa da vida e das formas mais populares de expressão cultural.

Dando continuidade à tabela anterior, na página 117, com os dados do ano de 2014, após algumas mudanças na práxis da oficina transiarte, sempre buscando refletir sobre a ação e reação da proposta no ambiente escolar. A tabela 3 traz as seguintes informações:

Turma fechada = turma composta por alunos de uma mesma turma.

EJA = oficina realizada no centro de ensino médio na modalidade EJA.

Duração Semanal = quando a oficina é desenvolvida de segunda a sexta feira entre 3 e 4 horas diárias, em momentos destinados a projetos na unidade escola.

Tabela 4 - produções
Título da Produção

	Ano	Turma	turno	local	Duração
Lanche na Escola	2014	Fechada	Vespertino	EJA	Semestral
Espaço dividido: cadê a geografia?	2014	Fechada	Vespertino	EJA	Semestral
Parada de ônibus	2014	Fechada	Vespertino	EJA	Semestral
Fuso horário: pra que serve isso mesmo?	2014	Fechada	Vespertino	EJA	Semestral
A cada escolha, uma consequência	2014	Fechada	Vespertino	EJA	Semestral
Não houve produção final	2014	Fechada	Noturno	EJA	Semestral

As oficinas do ano de 2014 seguiram o mesmo planejamento das etapas e obtiveram resultado positivo, mesmo sem as condições ideais. A oferta com turma fechada ainda se mostra a melhor forma de desenvolver a arte de transição como experiência de criação e de produção estética na EJA.

Não há dúvida de que a Transiarte é uma possibilidade de linguagem com o uso de tecnologias digitais na EJA. Não há dúvida da necessidade de conhecimento de técnicas artísticas para a efetivação das ideias que vão formar as composições visuais.

Não há dúvida de que a função do professor é a de mediador de conhecimento que possa ser compartilhado, vivido, pois todo ser humano aprende o que faz e se esforça para aprender o que não faz. A distância entre o conteúdo e a realidade dos alunos é que cria o

bicho da matemática, da física e da química, que são as disciplinas mais comentadas pelos estudantes da EJA como difíceis de aprender.

Nesse processo, as tecnologias digitais devem potencializar diferentes processos de aprendizagem dentro e fora do ciberespaço, assim como nas relações pessoais. A garantia de inserção plena dos sujeitos na era digital passa a ser um dever da escola, que precisa de infraestrutura de banda larga com uma internet que possa ser utilizada pelos estudantes. As escolas deveriam ser pontos de cultura.

Na contramão de uma formação plena para a era digital, a lei que proíbe o uso do celular na escola não funciona: na escola pesquisada, todos os estudantes possuem e utilizam celular. Esse aparelho móvel tem incomodado muitos professores, que preferem pedir para os que os alunos guardem-nos durante a aula.

5.10 - Resultados parciais: identificação dos instrumentos e técnicas da pesquisa-ação com as etapas da oficina

Em síntese, o processo e os métodos da pesquisa-ação são identificados ao longo de cada etapa da “oficina arte de transição”.

O objeto abordado constitui-se como o primeiro procedimento da pesquisa-ação, pois é o momento de identificação do problema e a contratualização.

O que Barbier (2007) vai chamar de procedimento da pesquisa-ação ocorre no processo da “oficina arte de transição” a partir do planejamento, compreendendo a etapa do convite, a etapa da escuta e a etapa da situação problema desafio real, onde começa a constituir-se o pesquisador coletivo.

- a) O pesquisador acolhe um grupo que se encontra em luta contra uma série de dificuldades resultantes da vida cotidiana (analfabetismo, poluição, segregação, fracasso escolar) ou simplesmente da insatisfação em relação ao tipo de vida habitual.
- b) Os membros desse grupo tentam atenuar a carência por meio de realização efetiva, mas estas não chegam a satisfazer suficientemente a comunidade.
- c) O grupo pede ajuda externa ao pesquisador, pessoa com a qual o grupo já manteve ou mantém contato.
- d) O primeiro aspecto consiste em voltar ao que o grupo chama de “problema” ou “situação”. Trata-se de contextualizar fazendo perguntas habituais: o que, quem, com quem, onde, quando, como, por quê?

- e) Após a análise da demanda, o pesquisador deve ficar à escuta do que se diz, sem procurar interpretar e julgar. Esse momento é importante como fonte de informação esclarecedora sobre as dificuldades em curso.
- f) A contratualização escrita vai, com efeito, servir de plataforma ao grupo de ação. O contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa.
- g) O pesquisador coletivo forma-se a partir do envolvimento na vontade de resolver o problema. A função do pesquisador é articular a pesquisa e a ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores. É a partir do pesquisador coletivo que se define verdadeiramente o contrato de pesquisa. A pesquisa-ação só começa quando a contratualização e o pesquisador coletivo tiverem sido instituídos (BARBIER, 2007).

A equipe da UnB, a cada início de semestre, convida professores e estudantes para conhecer o projeto, assim como todos os membros da comunidade escolar. A busca pela reflexão e pela ação do processo gera sempre novos caminhos nas etapas da oficina, que está em constante movimento.

Começamos a estabelecer uma “contratualização” (BARBIER, 2007, p. 118): pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre os novos educadores e educandos.

Após o objeto abordado, o procedimento da pesquisa-ação coloca-se frente a uma noção entrecruzada que se refere a um planejamento e à realização em espiral do objeto co-construído.

A fase do objeto co-construído seria, então, como hipóteses levantadas que, numa primeira etapa, compreenderiam um esclarecimento existencial e, na segunda, uma referência a um corpus teórico existente a se desenvolver. Para Barbier (2007):

- a) A dialética do pesquisador profissional e dos pesquisadores técnicos no âmbito do pesquisador coletivo e, depois, a do pesquisador coletivo com o conjunto do grupo-alvo estimulam constantemente o movimento da pesquisa-ação.
- b) Durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com a sua sequência de conflitos e de mediação ligadas à ação. O objeto torna-se cada vez mais “construído”, à medida que a análise torna-se mais sustentada pelo conjunto do pesquisador coletivo, e as hipóteses de ação e de esclarecimento são produzidas e discutidas pelo pesquisador coletivo sendo testadas junto aos membros do grupo-alvo.
- c) Estabelece-se um diagnóstico abrangendo a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática. A elaboração apoia-se principalmente sobre a escuta sensível do vivido.
- d) Interpretação e reformulação em busca da constituição de uma linguagem comum. Apoia-se sobre os pontos chave da situação problemática e sobre a construção de um modelo de análise multirreferencial.

- e) Fase de planejamento em que, em termos de ação, os objetos parciais são, por um lado, propostos, realizados e controlados; e, pelo outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso num eixo temporal e espacial. Ação-reflexão-avaliação.

No processo da oficina da arte de transição, o procedimento do objeto co-construído compreende a situação -problema -desafio, que se configura na discussão e na aprendizagem coletiva, em que alguns sabem mais de um assunto, outros sabem mais de outro e todos aprendem mutuamente;

- a) . a etapa de criação do roteiro, que é o processo de sistematização das ideias para a construção da imagem. É o momento da identificação dos conflitos a serem abordados;
- b) . a etapa de criação artística coletiva, que traz o sentido da construção coletiva a alunos e professores, que se permitem construir formas estéticas e brincar com as possibilidades do real e também do virtual;
- c) . a etapa de edição pela realização da animação que se dá por um processo de construção/desconstrução da narrativa constante, desde o roteiro até a montagem.

Ao término da edição, o processo de auto-avaliação, de reflexão e de socialização em grupo compreende, no procedimento da pesquisa-ação, o objeto efetuado e as técnicas da pesquisa-ação pela teorização, a validação e a publicação dos resultados.

As técnicas de pesquisa-ação compreendem:

- . A observação participante, que é predominantemente existencial (OPE). O observador é aceito pelo grupo, declara-se abertamente, desde o início, como observador para efetivar a contratualização e realiza o momento de escuta e troca simbólica com o grupo.
- . O diário de itinerância, que se divide em três fases: diário rascunho, com informações do cotidiano e que trata das partes mais íntimas do pesquisador; o diário elaborado, constituído a partir do diário rascunho; e o diário comentado, escrito a partir do diário elaborado, o qual me permitiu escrever o capítulo 6 deste trabalho. Com a sua publicação, passa a ser o diário de intinerância coletivo e representa o caderno de inteligência do grupo em direção à realização de seu objetivo. Esse diário é concebido durante o processo avançando assim para ampliar o fazer coletivo do grupo na construção do quarto diário não previsto por Barbier (2007).

As técnicas utilizadas refletem o objeto efetuado representado como o tratamento de dados que vão orientar quais as mudanças podem ser identificadas no projeto assim como responder a sua pergunta inicial.

Como ocorre a experiência da arte de transição no fazer pedagógico de uma cultura didática pensada a partir da arte digital de forma colaborativa na educação de jovens e adultos?

Nesse sentido, afirma-se que a arte de transição promove o desenvolvimento estético digital dos participantes, desde que associado a atividades da arte digital que permitam processos criativos e colaborativos de grupo.

Como a arte de transição se manifesta nas produções estéticas numa perspectiva ideológica e social do processo transformador no espaço escolar? A produção estética da Transiarte apresenta-se numa ideologia política e social e tem transformado o espaço escolar pesquisado, assim como as situações diárias identificadas como problemas ou desafios dos estudantes. Todas as produções estéticas realizadas lidaram com problemas reais, alguns dos quais foram resolvidos, enquanto outros tiveram encaminhamentos para uma possível solução.

A cidadania mostra-se como um processo construído na identidade de cada estudante ao manifestarem-se no coletivo, na transição do local para o global, sendo o site o espaço onde muitas outras pessoas vão se identificar nesse global da mesma realidade que os estudantes relatam. Assim como pode ser observado em outros processos da oficina como fala Lemes (2012, p. 237):

Com o processo desencadeado pela Oficina Transiarte (escolha da situação-problema-desafio, elaboração do roteiro, contato com a Transiarte, gravações e produção do vídeo, busca pela superação da situação-problema-desafio identificada) levanto indícios de um movimento diferente, que abre espaço para a fala, em que cada um se coloca, luta pelos seus direitos, reivindicando e buscando a superação da situação marginal e precária em que vivem.

Indícios de um espaço que permite o sujeito da EJA falar, colocar aquilo que sente na pele, aquilo que mais incomoda na escola: opressões, precariedades, discriminações. Dizer aquilo “que todo mundo tá sofrendo na pele” (Anne). Reivindicar a melhoria da quadra de esporte. Criar um espaço de reivindicação não oportunizado dentro da sala de aula: “Julieta: Na sala de aula você discutia isso [quadra de esporte]? Thiago: Nada, nada, nada...” Espaço aberto pelo Proeja Transiarte: “Julieta: você acha que o Proeja Transiarte abriu esse espaço [para discutir o que sofriam na pele]? Nayara: é abriu, para as pessoas falarem o que elas pensam.” Falar o que pensam. Michel traduz bem esse movimento: “Nós nos reunimos”, “falamos com ele [o diretor]”, “Eu sentei, conversei com ele, eu e os meninos [Michel, Thiago e Daniel]”.



Figura 87 - Manifestação

As animações e os vídeos, em sua composição, apresentaram relação entre o texto e a imagem. Passaram a explicar as imagens como capazes de ilustrar os textos em forma de roteiro, criando uma relação de diálogo e dando um significado estético.

É possível formar novos cidadãos para viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos?

Sim, é possível, desde que a escola apresente-se como lugar vivo, dinâmico e responda às expectativas desses sujeitos jovens e adultos na era digital. Com as mesmas oportunidades dadas aos estudantes do ensino médio regular, com programas como distribuição de *tablets* e outros.

A inclusão digital na EJA é necessária para uma participação ativa na rede. A escola e o estado devem resolver problemas básicos do acesso à internet nas escolas. No momento, a sociedade deve se mobilizar para fazer com que o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), que foi lançado no dia 4 de abril de 2008, pelo governo federal, por meio do Decreto 6424, seja realmente uma realidade das escolas públicas.

Na atualidade, a privação da internet é a negação de direito à comunicação do cidadão. A falta de internet na escola da pesquisa foi o maior problema enfrentado por nós. Quando se pergunta se tem internet, dizem que sim, mas, quando a pergunta é a senha do *wi-fi*, percebe-se que ela é para poucos e, quando se consegue conectar à rede, o processamento dos dados é lento devido a máquinas ultrapassadas e à má qualidade do serviço de internet no Brasil, como já abordado neste trabalho.

Couto investigou como a (re) inserção de jovens e adultos em processo de escolarização pode ser fortalecida pela mediação de práticas educativas significativas decorrentes da cultura tecnológica. Sua pesquisa traz questões importantes: “como os jovens e adultos implicados no projeto se percebem incluídos educacionalmente?” “Como os professores avaliam as práticas educativas decorrentes do projeto Transiarte como possível promotor de inclusão?” e conclui que o Projeto Proeja Transiarte “constitui-se uma alternativa pedagógica para a EJA na perspectiva de integrar diferentes gerações aos processos educativos mediados pelas Novas Tecnologias de Informação Comunicação e Expressão” (COUTO, 2011, p.139).

Na pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação. A cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão acontecem, antes da ação e depois da ação. A discussão é uma característica do pesquisador coletivo. Toda a ação leva em consideração o grupo. As reuniões do grupo de pesquisa Transiarte na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional foi o lugar de encontro e da escuta desta tese, que tem como objetivo disseminar ainda mais a Transiarte ou arte de transição na educação de jovens e adultos.

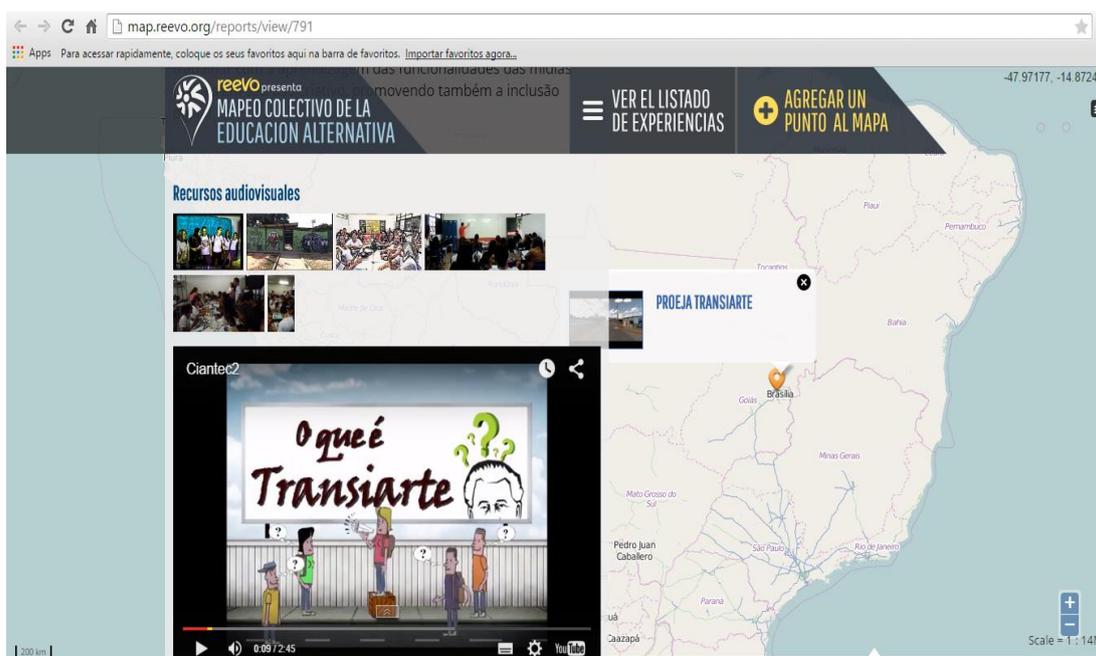


Figura 88 - <http://map.reevo.org>

No site <http://map.reevo.org/>, encontramos um mapa com experiências de construção colaborativa que buscam a reflexão de diversas e múltiplas iniciativas de educação alternativas realizadas em educação formal ou em educação informal transformadoras do mundo.

A Transarte coloca-se como experiência a ser compartilhada entre tantas outras, práxis colaborativas encontradas na América Latina e também na Europa, que acreditam que é possível transformar pela via da educação.

Enquanto as oficinas alimentam as práxis da pesquisa, entre os anos 2007 e 2015, os integrantes da pesquisa-ação participaram, de forma efetiva, de eventos, de congressos e de discussões que desencadearam a problematização da integração entre a Educação de jovens e adultos e a Educação profissional e que influenciaram os documentos que estão norteando a EJA e a EP, entre eles:

Currículo em movimento da educação básica: Educação de Jovens e Adultos, construído de forma coletiva em sete plenárias regionais, no ano de 2011, e publicado em 2013;

Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, publicado em 2014;

Diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos: 2014-2017, sendo um documento que normatiza a oferta da EJA integrada a EP.

Nesse sentido, percebemos que existem mudanças no âmbito de políticas públicas e no âmbito de ações como a intervenção da pesquisa-ação no ambiente escolar. Termine esse capítulo com a fala de um estudante participante da oficina.

Professora! Outro dia, vi que torneira da escola estava quebrada e falei com o diretor. Ele me disse que não tinha dinheiro para comprar, pois, pra comprar apenas uma torneira, ele teria que fazer três orçamentos e pagar com cheque e o valor era pequeno: a torneira está no valor de quatro reais. Então disse a ele que eu poderia trocar a peça da torneira e que tudo ficaria somente por cinco reais. Então o diretor me disse que poderia fazer isso. Assim, eu troquei e o bebedouro está funcionando. Se eu não fosse procurar a direção, a torneira estaria quebrada até hoje e nós é que ficamos prejudicados. É, professora, hoje tudo pode ser resolvido no coletivo. É só ter vontade (ESTUDANTE, JOÃO, ANO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer, todos os dias, as mesmas coisas e esperar resultados diferentes é a maior prova de insanidade.

Albert Einstein

A Arte de Transição ou Transiarte mostra-se como uma possibilidade de experiência com a arte digital na educação de jovens e adultos no contexto atual da educação. Ela avança como uma intervenção frente à problemática da interrupção (evasão escolar), ao fracasso escolar e à violência, que estão cada vez mais tornando-se evidentes nas escolas públicas do distrito federal e também das demais regiões do Brasil.

A escola tornou-se um lugar enfadonho, sem atrativos para crianças, jovens e adultos que não se percebem como parte do processo educativo e muito menos entendem a utilidade, na prática cotidiana, do que estão estudando. Fato que leva ao abandono dos jovens, ou a reprovação que vai refletir na juvenilização da EJA.

Para que a Transiarte aconteça de fato nas escolas e os estudantes sintam-se incluídos efetivamente no processo de ensino e aprendizagem da cultura digital, é necessária uma mudança da prática pedagógica tradicional, pautada na reprodução de conteúdos fragmentados e desconectados da vida real, além, é claro, de investimento público, através de políticas públicas de garantia de acesso à internet nas escolas.

A internet, portanto, não é só um depósito inesgotável de informação e uma base mais ou menos ordenada ou caótica de dados, conceitos e teorias, uma biblioteca excelente e viva ao alcance de todos e todas, mas, sobretudo, é um espaço para a interpretação e a ação, um poderoso meio de comunicação, uma plataforma de intercâmbio para o encontro, a colaboração em projetos conjuntos, a criação de novas comunidades virtuais, a interação entre iguais próximos ou distantes, o projeto compartilhado e a organização de mobilização globais, bem como para a expressão individual e coletiva dos próprios talentos, sentimentos, desejos e projetos (GÓMEZ, 2014, p. 21).

A internet torna a informação acessível a mais pessoas do que em qualquer outra época em toda a história da humanidade, podendo ser um agente facilitador de intercâmbio democrático. São necessários e urgentes acesso à internet nas escolas, assim como equipamentos e formação continuada para os professores, diante da demanda do mundo atual na era digital. A escola deveria ser um ponto de cibercultura aberta a toda a comunidade escolar.

6.1 - A arte de transição ou Transiarte no processo educacional

Aquilo que temos de aprender a fazer, aprendemos fazendo.

Aristóteles

A aprendizagem na Transiarte nasce da pergunta e do caos. Não se sabe a resposta para muitas questões; o processo da oficina é conduzido pelo pesquisador coletivo com o professor da disciplina em busca de soluções ou de encaminhamentos dentro do grande grupo com a participação dos estudantes.

Para Castioni e Sá (2012, p. 50) no universo das escolas podemos apontar a persistência da educação tradicional como um dos mais significativos obstáculos vivenciados pelos pesquisadores durante a realização do projeto. “A existência, mesmo que sutil, de práticas educativas tradicionais reveladas mais frequentemente quanto ao processo avaliativo dos educandos pode ser apontada como resultante da formação de parte dos educadores”.

Assim, percebe-se que o poder do discurso hegemônico que naturaliza e impõe ações burocráticas dificultam propostas de educação opostas.

No entanto, os relatos demonstram que a percepção sobre o fazer educativo se altera a partir do desenvolvimento do projeto e pode ser apontada como consequência do aspecto dialógico das ações e da própria concepção metodológica adotada. Os resultados mais evidentes foram a socialização e o respeito à diversidade, resultando na partilha de saberes entre os educandos da EJA. Aquela foi por diversas vezes apontada como significativa tanto pelos educadores quanto pelos educandos, já o respeito às diferenças pode ser percebido na produção do vídeo Tribus como expressão da percepção dos educandos da EJA sobre as particularidades dos sujeitos sociais. Por fim, o Projeto Transiarte na educação de jovens e adultos e educação profissional representou a compreensão de que a EJA não se restringe a uma oferta precária de escolarização às classes populares e que a profissionalização dos educandos dessa modalidade pode ultrapassar a concepção de formação instrumental de futuros trabalhadores (CASTIONI ; SÁ , 2012, p. 50).

Nesse sentido, a geração de temas resultantes da pergunta tem a importância de ser o objeto da interação entre os educandos. É o que lhes interessa que gera o tema e que vai estimular a pesquisa, tornando a participação deles ativa e mantendo a sua frequência nas diferentes etapas do processo. No caso da oficina do ano de 2014, não houve evasão de nenhum dos estudantes, enquanto a média de evasão habitual chega a mais de 60 % do total de cada turma na escola pesquisada e também em todo o DF.

A escolarização na Transiarte compreende processos coletivos de construção de conhecimento de forma transdisciplinar, em que a geografia é compreendida como uma

linguagem que é arte, é matemática e, ao mesmo tempo, é história, e tudo se relaciona com tudo.

A criatividade e a intuição são reconhecidas no processo da Transiarte como impulsos espontâneos das experiências e das produções artísticas coletivas. É nesse caminho pessoal de criação e expressão que a arte tem um papel fundamental. É pela arte digital que os jovens e os adultos manifestam, na Transiarte, um conceito de arte aberto, rico na comunhão de sentidos e que não está naquele conceito das artes defendidas pela indústria cultural, mas nas artes populares, no teatro, na dança, na literatura, na música, na linguagem estética tecnológica.

A arte por si só já é conhecimento, e, no processo de arte de transição, torna-se uma ferramenta da aprendizagem. As experiências da arte digital promovem a formação integral, destaca-se nas etapas da oficina a comunhão de diferentes saberes como resultado das produções artísticas. Na Transiarte a escola é um lugar de experimentação, de abertura e de possibilidades de experiências artísticas e científicas que motivam os estudantes. Sua realização está no caminho e não no resultado. Pois não existe uma pressão de que se tenha que chegar a tal resultado em tal tempo. O processo da Transiarte respeita as diferenças culturais e sociais dos grupos e de seus sujeitos, fortalecendo a identidade cultural, do local ao global. Além de promover a permanência dos sujeitos na escola.

6.2 - A arte de transição ou Transiarte na cultura digital e no currículo.

Na era digital, a inserção da cultura digital nos projetos políticos pedagógicos, nos currículos, nas estratégias de ensino e aprendizagem é fundamental para oferecer uma educação de qualidade.

As mudanças tecnológicas e a velocidade dessas mudanças não permitem que a escola as acompanhe. A práxis da Transiarte coloca-se como o lugar de constante experimentação coletiva entre o professor e o estudante, e essa não separação favorece que os diferentes grupos troquem seus diferentes conhecimentos e saberes.

É na troca desses saberes que o professor vai estar em constante atualização, já que a cada ano cresce o número de matrículas de adolescentes e de jovens na modalidade da EJA. No encontro de gerações de diferentes usos das tecnologias, o processo digital materializa a ideia e transforma-se em composição visual e poética. Esse processo tem sido importante para

os professores pela atualização constante e pela avaliação da necessidade de adotar novas culturas digitais na era do conhecimento.

A práxis da Transiarte, assim como de qualquer outro movimento de inserção da cultura tecnológica digital na escola, aliada ou não ao currículo é indispensável no mundo atual, visando sempre a aprendizagem e o pensar reflexivo, tanto do professor quanto do estudante, frente às tecnologias.

A educação constitui a base de toda formação e organização humanas. As estratégias usadas durante esse processo são de extrema importância para a construção de visão de mundo.

Um dos grandes desafios para o educador é descobrir como usar as tecnologias como potencializadora para a transformação do estudante em ator do seu próprio desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

A Transiarte tem se mostrado, ao longo dos anos, uma experiência que desenvolve a ação - reflexão e a experiência do professor para o uso destas tecnologias, permitindo, assim, colaborar para que a educação deixe de ser mera transmissora de informação e passe a promover a construção do conhecimento por parte dos próprios estudantes.

O fato é que a experiência do referido projeto propõe que se pense em outro modelo de educação. Isso significa romper com algumas amarras que a escola insiste em alimentar: i) tempo pedagógico e ação educativa ii) organização dos espaços pedagógicos e significação de saberes iii) concepção de ensino; práticas avaliativas; iv) abordagem curricular ; v) relação educação e trabalho, educação e sociedade. vi) integração educação e tecnologia (COUTO, 2011, p. 134).

Ao utilizar as etapas da Transiarte, o professor cria espaços agradáveis e interessantes de aprendizagem, tornando suas aulas momentos adequados para o processo de gestão do conhecimento. Os estudantes mostram-se atuantes, autônomos e coletivos diante das dificuldades que se apresentam, e, buscando alternativas, realizando pesquisas, ou seja, estando engajados e comprometidos com a construção de seu saber.

O uso das tecnologias digitais permite, também, ampliar as possibilidades das experiências curriculares com o desenvolvimento de projetos em grupos; o que é, na verdade, uma forma de fornecer referências com a finalidade de compartilhar experiências criativas e coletivas no ciberespaço.

Para Freire (1982), “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. A educação na Transiarte é em ato coletivo, solidário, amoroso e político.

6.3 - Transiarte na cibercultura.

Na Transiarte, as experiências com as ferramentas digitais, na etapa de criação artística coletiva e de edição de imagens, são como uma extensão dos recursos e das possibilidades de conhecimentos e ação.

As etapas da oficina transiarte criam um novo cenário para o pensamento, para a aprendizagem e para a comunicação, transformando a natureza das ferramentas disponíveis para agir e expressar-se. Nesse sentido, a inserção da cultura digital significa uma reestruturação do que entendemos por conhecimento, por fontes e por critérios de verdade: os sujeitos são parte do processo e são reconhecidos como produtores de conhecimentos.

Diante de várias reflexões sobre a utilização das novas tecnologias, a Transiarte coloca-se com o otimismo de uma experiência coletiva, ativa, reflexiva e criativa do uso das tecnologias digitais na educação como exercício de conectar-se à realidade existente.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

Este é o desafio da educação na era digital: reconhecer que as tecnologias são produto e produtoras de alterações sociais, que se refletem sobre as formas de pensar e de fazer educação. A Transiarte reconhece que a utilização da tecnologia pode servir para libertar ou para escravizar o sujeito, contudo tem como fundamento, ao escolher a pesquisa-ação, que a tecnologia tem como objetivo transformar, criar outras formas de interação coletivas, novas formas de relação social na cibercultura. Para Freire (2000, p. 94), “mudar é difícil, mas é possível”. Para isso, a educação é pensada além do condicionamento e da acomodação de processos já estabelecidos.

Nesse sentido, pensar os processos educativos mediatizados pelas tecnologias pode ser um caminho para fomentar um aprendizado sobre o uso das ferramentas para os processos comunicacionais e informacionais em rede, bem como para a inserção dos sujeitos da EJA nas práticas culturais da Cibercultura, partindo de situações problemas desafios. Assim, as estéticas tecnológicas constituem meios de abrirem-se discussões sobre a construção da gestão da escola, dos espaços pedagógicos e da didática, até aqui vivenciados sob a égide de uma pedagogia da transmissão.

A Transiarte como estratégia de ensino e aprendizagem vai sendo validade ao longo da atuação de sete anos de pesquisa, retratada em dissertações de mestrado e também nesta tese, que buscou sistematizar a experiência do processo e as etapas da arte de transição.

Neste sentido, essa estratégia deve ser explorada na educação de jovens e adultos como possibilidade de experimentação e criação coletiva de produção da arte digital, para a inserção da escola na era digital. As etapas da oficina indicam que sua práxis garante a permanência dos estudantes, observada pela não interrupção (não evasão) dos estudantes do processo de escolarização na modalidade investigada, garantindo assim, a conclusão do ensino médio.

A transiarte desenvolve um perfil de estudante que possa lidar com situações desconhecidas nos campos pessoais ou profissionais, em contextos abertos e incertos, em que os sujeitos precisam ter capacidades de aprender a aprender, com autonomia, de forma colaborativa, criativa e crítica.

Conclui-se que a arte de transição mostra-se possível na educação, contudo ainda é preciso vencer a resistência de muitos professores quanto à utilização das tecnologias como potencialização dos processos educativos. Vencida essa barreira, com formação continuada dentro da própria escola como a oficina Transiarte para os professores, cada vez mais, a formação da plena cidadania dos estudantes na era digital, será uma realidade na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

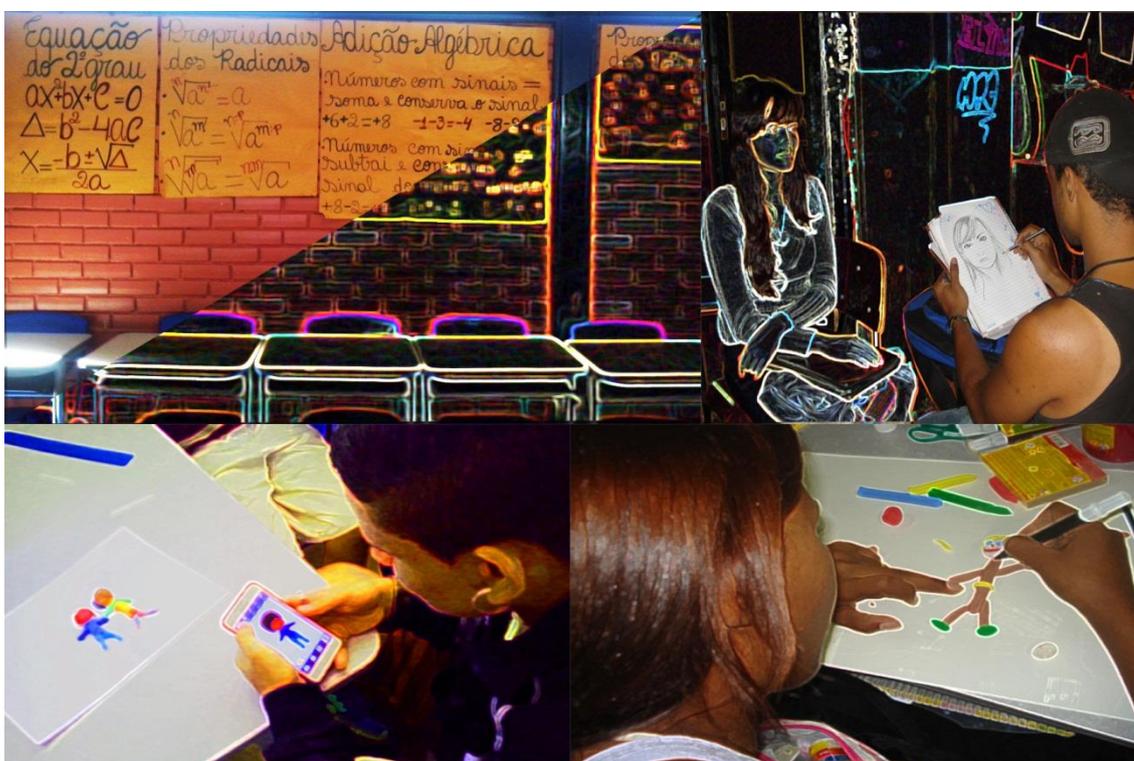


Figura 89 - Arte de Transição de 2008 -2015

BIBLIOGRAFIA

ANGELIM , M. L. P.; BRUZZI, R. C. V. O percurso da pesquisa-ação. In: TELES, L.; CASTIONI, R.; HILÁRIO, R. **PROEJA-Transarte**: Construindo novos sentidos para a educação. Brasília: Verbena, 2012. Cap. 4, p. 78-93.

_____. Recuperando e atualizando a história de alfabetização do Distrito Federal , 06 Dezembro 1997. Disponível em:<. http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/doc.final_v_encontro_df.PDF> Acesso em: 14 novembro 2014.

ANJOS, M. D. **Local/global**: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: ArtMed, 2006.

ARANHA, A. V. S. **Abordagem por competência como paradigma e política de currículo**. Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais - UFMG, 2000.

ARANTES, P. **@rte e mídia**: perspectivas da estética digital. São Paulo: SENAC, 2005.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Líber Livro, 2007.

BARBOSA , A. M. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROS, D. M. V. et al. org. - **Educação e tecnologias** : reflexão, inovação e práticas. Lisboa : Edição dos Autores, 2011, 523 p.

BARROS, G. Uma breve passagem pela vida e obra de Waldemar Cordeiro. Disponível em: <<https://artebrasileirautfpr.wordpress.com/2012/06/22/uma-breve-passagem-pela-vida-eobra-de-waldemar-cordeiro>>. Acesso em: 24 junho 2014.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control**: Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)**, Brasília, MEC/SEB 2002.

BRASIL. Decreto 5.478/05, de 24 de junho de 2005. Institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27 de jun. de 2005, Brasília, 2005. p.4.

BRASIL. Decreto 5.840/06 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de

educação de jovens e adultos - proeja, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. de 14 de jul.2006, Brasília, 2006. p.7.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União** Seção 1, Brasília, 31 jan. 2012. p. 20.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais par a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun 2000, seção 1. p.15.

BRASIL, Ministério da Educação. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) /Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC: Goiânia:FUNAPE/UFMG, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Marco de Ação de Belém. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília: MEC. 2010. p. VI Conferência.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jun 2010, seção 1. p.66.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012. p22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Presidência da república. Secretaria de comunicação social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília : Secom, 2014. 153 p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, **Diário Oficial da União** - Página 1. Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014.

CAMPOS, H. D. **Ideograma**: lógica, poesia, linguagem. São Paulo: Cultrix, 1977.

CAPRA, F. **As Conexões Ocultas**: ciências para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **A teia da vida**: Uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARAMELLA, E. et al. **Mídias**: multiplicação e convergências. São Paulo: SENAC, 2009.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**, volume I. Trad. Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTIONI, R.; SÁ, M. F. D. A Construção do PROEJA-Transiarte – uma leitura a partir dos seus registros. In: TELES, L.; CASTIONI, R.; REIS, R. H. D. **Proeja Transiarte: Construindo Novos Sentidos para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Verbena, 2012. Cap. 2, p. 33-52.

CODEPLAN. PDAD 2013 - pesquisa distrital por amostra de domicílios - Ceilândia – 2013. Disponível em: <[http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2013/Ceil%C3%A2ndia PDAD%202013.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2013/Ceil%C3%A2ndia%20PDAD%202013.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Brasília: MEC, v. 1-2, 2010.

CONTRIM, G. **Historia Global-Brasil e Geral**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CORDEIRO, W. Arte industrial. In: AMARAL, A. **Projeto construtivo brasileiro na arte (1950-1962)**. São Paulo: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 1977.

COSTA, L. F. C. **Imersão na Educação de Jovens e Adultos: a identificação com a construção coletiva através de experiências e visões diversas**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

COSTA, H. **Waldemar Cordeiro: a ruptura como metáfora**. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

COSTA, M. **O Sublime Tecnológico**. São Paulo: Experimento, 1995.

COUTO, F. **Cultura Tecnológica, Juventude e Educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias**. (Dissertação Mestrado). Brasília: UnB/PPGE, 2011. 222 p.

CUNHA, M. V. **John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **John Dewey: A Utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

CYSNEIROS, P. G. Educação, Tecnologias, Formação: O Professor e Práticas Educativas, 2006. Disponível em: <Em http://www.academia.edu/3015024/Educa%C3%A7%C3%A3o_Tecnologias_Forma%C3%A7%C3%A3o_O_Professor_e_Pr%C3%A1ticas_Educativas>. Acesso em: 03 maio 2015.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

_____. **A Filosofia em Reconstrução**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIEESE. Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal, 2011. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/2010/produto6.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2014.

DISTRITO FEDERAL. Lei Orgânica do Distrito Federal, promulgada em 8 de junho de 1993. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 9 jun 1993.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica** – Educação de Jovens e Adultos (Versão Experimental). Brasília: SEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL, CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Resolução Nº 1, de 18 de outubro de 2012. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 18 out 2012. p. 8-16.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo da Educação Básica** – Educação de Jovens e Adultos (Versão Experimental). Brasília: SEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação de Jovens e Adultos, 2014. Disponível em: <<http://issuu.com/sedf/docs/7-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 1 abril 2014.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos., 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 1 abril 2014.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações pedagógicas da integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos**. Brasília: SEDF, 2014.

DOMINGUES, D. **A arte do século XXI**. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **Criação e Interatividade em Ciberarte**. São Paulo: Experimento, 2002. 252 p.

_____. **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. **Arte, Ciência e Tecnologia**: passado, presente e desafios. São Paulo: UNESP, 2009.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. **A educação de adultos e jovens e adultos**: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação - Revista da Faculdade de Educação da UFG*, v. 40, 2011.

FERRARO, R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil :configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. v.29, n. 2, p. 179-200, jul/dez 2004.

FISCHER , E. **A necessidade da arte**. 9ª edição. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FOREQUE, F; BORBA, J. Professores reclamam de falta de tecnologia nas escolas do País. **Folha de são Paulo**, [s.l.], 04 de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/01/1570302-professores-reclamam-de-falta-de-tecnologia-nas-escolas-do-pais.shtml> > acesso em 14 de novembro de 2014

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, A. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. v.31, n. 3, p. p.483-502, set/dez 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. ed. [S.l.]: Paz e Terra, v. 17.ed, 1979.

_____. **Educação e Mudança**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: paz e terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____; PAPERT. **O Futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual**. São Paulo: TV PUC, novembro de 1995. Programa de TV.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3ª ed. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: EduNESP, 1995a. 319p.

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

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991

____ et al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

GIANNETTI, C. **Estética digital. Sintopia da arte, a ciência e a tecnologia**. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.

GIMENO, J. **Uma Reflexão sobre a prática**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GIROU, H.; MACLAREN, P. Formação de Professor com uma Esfera Contra-Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. D. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-154.

GÓMEZ, Á. **Educação na Era Digital**. [S.l.]: Penso, 2014.

GRAU, O. **Arte Virtual: da ilusão à imersão**. São Paulo: Unesp/Senac, 2007.

GTPA-FÓRUM EJA/DF. Documento de Construção Coletiva do XXI Encontro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores do DF. Brasília. 2012. Disponível em <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/doc.xxiejat.pdf>> acesso em 04 de agosto de 2014.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: ____ **Media and Cultural Regulation**. London: The Open University; SAGE Publications, 1997.

____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOLLIDAY, O. H. **Para sistematizar experiência**. Trad. de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed. revista. – Brasília: MMA, 2006. 128p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contagem Populacional**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2012/>>. Acesso em: 05 maio 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=31&Itemid=359>. Acesso em: 22 maio 2015.

JUNG, C. G. **O Espírito na Arte e na Ciência**. Petrópolis: Vozes, 1987.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KRAUSE, F. C. **Modelos Tridimensionais em Biologia e Aprendizagem Significativa na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

LEÃO, L. **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias.** São Paulo: SENAC, 2005.

LEMES, J. B. **O Proeja Transarte na educação de jovens e adultos do centro de ensino médio 03 e na educação profissional do centro de educação profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

LEMO, A. **Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais,** 1997. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>>. Acesso em: 28 mar 2015.

_____, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____, A. Cibercultura e Mobilidade: a era da conexão. **Razón Y Palabra**, 41. 2004. Disponível em: <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n41/alemos.html>>. Acesso em: 14 fev 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed.34, 1996.

_____. **A inteligência coletiva.** São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 2000.

_____, P. **A esfera pública do século XXI,** 2011. Disponível em: <https://techyredes.files.wordpress.com/2011/08/techyredes_artigo-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social.** São Paulo: Pioneira, 1965.

MACHADO, A. **A Arte do Vídeo.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____, A. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas.** São Paulo: Edusp, 1993.

_____, A. **A Televisão levada a sério.** São Paulo: SENAC, 2005.

_____, A. **Arte e Mídia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARIOTTI, H. Complexidade e pensamento complexo: Breve introdução e desafios actuais. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, [S.l.], v. 23, n. 6, p. 727-31,

nov. 2007. ISSN 2182-5173. Disponível em: <<http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php?journal=rpmgf&page=article&op=view&path%5B%5D=10429>> acesso em 05 agosto de 2014

_____, H **As Paixões do Ego**: Complexidade, Política e Solidariedade São Paulo, Editora Palas Athena, 2000.

MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. In: MARX, K. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, C. Videoinstalação e poéticas contemporâneas. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202007000200009>. Acesso em: 30 maio 2015.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAN, J.; MASETTO, T.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21ª ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2013.

MOSCATI, G. Waldemar Cordeiro e o uso do computador nas artes. **Revista USP**, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27036/28810>>. Acesso em: 6 fev 2015.

NEGROPONTE, N. **A Vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NUNES, F. O. A Produção Brasileira de Web Arte. **Cadernos da Pós-Graduação. Instituto de Artes/UNICAMP**, Campinas, SP. Volume V, Nº 2, 2001.

OSTROWER, F. **Acasos e criações artísticas**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. A criatividade na Educação IN: PEREIRA, M L M (org.) **Arte como processo de educação**. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1981.

PAIS, P. M. V. A arte é uma linguagem visual. Revista 4- módulo 10 **Projeto Escola e Cidadania**, São Paulo. Editora Brasil, 2000.

PRADO, G. **Arte telemática**: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

PRETTO, N. Linguagens e Tecnologias na Educação In CANDAU, V. M (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de janeiro: DP&A, 2000, p. 161-182.

_____. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 24, núm. 1, 2011, p. 95-118 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042/2459>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

_____. Geração alt+tab. **Revista Política Social e Desenvolvimento #02**, [S.l.], p.12-18, dez. 2013. Disponível em: <<https://revistapoliticasocialedesenvolvimento.files.wordpress.com/2014/10/revista02.pdf>> acesso em 09 abril de 2014

_____. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 305-316, 2010.

_____; SILVEIRA, S. A. D. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____; ALVES, Lynn. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 16, p. 29-35, 2007.

_____. **Uma escola com/sem futuro**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico Campinas: Papyrus, 1996. 248 p.

REIS, H. **A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/ alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

RIVERO, J.; FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

RODRIGUES, D. Reflexões sobre o PROEJA Transiarte na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: OLIVEIRA, E. C. D., et al. **Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 283 -304.

_____. **O Projeto Transiarte - Uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte**. Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, v. 1, 2015. 132 p.

_____. Transiarte na Educação de Jovens e Adultos: colaboração e produção estética da arte digital. In: TELES, L. **Aprendizagem Colaborativa Online: Práticas e reflexões de aprendizagem online em ambientes colaborativos Virtuais**. Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2015. p. 36-47.

_____. **O Projeto PROEJA/Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. 128 p.

_____; COUTO; F. P. A construção coletiva da aprendizagem na transiarte: das linguagens artísticas à cultura tecnológica. In TELES, L.; CASTIONI, R.; HILÁRIO, R. **PROEJA-Transiarte: Construindo novos sentidos para a educação**. Brasília: Verbena, 2012. Cap. 9, p. 152- 172.

_____; TELES, L. Projeja/Transiarte : arte na educação de jovens e adultos. Anais do **8º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia**, Brasília, 2009.

RÜDIGER, F. **Introdução às teorias da cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre, Sulina, 2011.

RUSHKOFF, Douglas. **Um jogo chamado futuro - Como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALGADO, M.; AMARAL, A. **Tecnologia da Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. Cultura popular: as apropriações da indústria cultural. In: _____. **Produção de linguagem e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 295-308.

_____. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 1992.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **Cultura e arte do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, p. 23-32, dez. 2003.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. Panorama da arte tecnológica. In: LEÃO; L. **O chip e o caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias**. São Paulo: Senac. 2003. P. 247-280.

_____. **Por Que as Comunicações e as Artes Estão Convergindo?** São Paulo: Paulus, 2004.

_____. A estética das linguagens líquidas. In: ARANTES, P.; SANTAELLA, L. **Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: Educ, 2008.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na Educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____; ARANTES, P. **Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: EDUC, 2008.

_____. A Semiose da arte das mídias, ciência e tecnologia. In: DOMINGUES; D. **Arte, ciência e tecnologia: Passado, presente e desafios**. São Paulo: UNESP, 2009. P. 499-551.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 3ª ed. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 4. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SCHMITZ, E. F. **O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SEMINOTTI, N; SEVERO, S. Integralidade e transdisciplinaridade em equipes multiprofissionais na saúde coletiva **Revista ciênc. saúde coletiva**. vol.15. supl.1. Rio de Janeiro. p.1685-1689 Junho de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v15s1/080.pdf>> Acesso em 12 de outubro de 2014.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. Tradução de Gisela Domschke. São Paulo: 34, 1999.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001. Disponível em <www.unesp.br/proex/opinia/np8silva3.pdf> acesso em 14 de novembro de 2014

SILVA, P. F. Arte, **ciberarte e interatividade: uma experiência na arte de transição na PROEM**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008.

SILVA, T. T. D. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital - A crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

TELES, L. Reconfigurações estéticas virtuais na Transiarte. In: MARTINS, **Visualidade e Educação**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008. p. 147-155.

_____. Introdução à Transiarte. In: TELES, L.; CASTIONI, R.; REIS, R. H. **PROEJA – Transiarte: Construindo Novos Sentidos para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília: Verbena Editora, 2012. Cap. 7, p. 126-134.

_____. Aprendizagem colaborativa online, 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/quem-equem/docentes/l/lucioteles/minhas-publicacoes>>. Acesso em: 10 setembro 2014.

_____. A arte digital colaborativa como eixo integrador na aprendizagem curricular da educação de jovens e adultos. In OLIVEIRA; E C. et.al. **Educação de Jovens e Adultos: Trabalho e formação humana**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores. 2014. p. 263-280.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de C Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VÁZQUEZ; A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 272p.

VENTURELLI, S. **Arte: Espaço-Tempo-Imagem**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. 186 p.

_____, S.; TELES, L. **Informática aplicada às artes**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 114.

VIEIRA; D. G. **Manual básico de cidadania**. Autor - Marília .2012

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: AUTORES ASSOCIADOS, 2001.

ZIM, A. **Arte, educação e narrativa no Proeja-Transiarte: ensaios e fragmentos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.