

Autorização concedida a Biblioteca Central da Universidade de Brasília pelo editor da Verbena Editora, em 03 de dezembro de 2020, para disponibilizar, gratuitamente, o livro **Proeja-transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores** para fins acadêmicos e não comerciais (leitura, impressão e/ou download) a partir desta data.

A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

REFERÊNCIA

TELES, Lucio; CASTIONI, Remi; REIS, Renato Hilário dos (org.). **Proeja-transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Verbena Editora, 2012. 225 p. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/node/2932>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PROEJA-Transiarte

Construindo Novos Sentidos para a Educação
de Jovens e Adultos Trabalhadores

Autores: Aline Zim, Amanda Ayres, Danielle Estrela, Dorisdei V. Rodrigues, Fausta Couto Porto, Francinete Pires de Souza Oliveira, Julieta Borges Lemes, Manoel Jevan, Mara Franco de Sá, Maria Luiza Pereira Angelim, Michelangelo H. Bezerra Lima, Meire Cunha, Rita Carolina Vereza Bruzzi e Tatiana Rossela.
Organizadores: Lucio Teles, Remi Castioni e Renato Hilário dos Reis



VERBENA
EDITORA

PROEJA-Transiarte

Construindo Novos Sentidos para a Educação
de Jovens e Adultos Trabalhadores

PROEJA-Transarte

Construindo Novos Sentidos para a Educação
de Jovens e Adultos Trabalhadores

VERBENA
EDITORA

Brasília, 2012

Copyright © 2011 by Lucio Teles, Remi Castioni, Renato Hilário et all.

Todos os direitos reservados aos autores. Direitos desta edição reservados a Verbena Editora. Este livro pode ser armazenado em dispositivos particulares de armazenagem eletrônica, reproduzido por meio eletrônico e impresso para uso pessoal. Exemplar não comercializável. Os textos podem ser utilizados, em parte ou completamente, para fins didáticos e/ou de pesquisa desde que citada a fonte.

Revisão: Fabiano Cardoso

Capa: Dorisdei Rodrigues/Figuramundo

Projeto Gráfico e Diagramação: Figuramundo

VERBENA EDITORA

Editores:

Benicio Schmidt

Arno Vogel

Editores Associados:

Ana Maria Costa

Antonio E. Guerreiro de Faria Jr.

Maurício Dias David

Conselho Editorial:

Santiago Alvarez (Argentina)

Eleonora Menicucci

Luiz Carlos de Lima Silveira

Ivan Quagio

Mary Allegretti

Lia Zanotta Machado

Tarso Mazzotti

Marco da Silva Melo

Lacir Jorge Soares

Geniberto Paiva Campos

Hermes Zaneti

Paulo Amarante

Abílio Baeta Neves

Ivanisa Teitelroit Martins

Direção Executiva:

Cassio L. Werneck

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Maria Solange de Oliveira Pereira Fierro – CRB: 3217/8ª

P964 Projeja-transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores. / Renato

Hilário, Remi Castioni, Lucio Teles, organizadores. -- Brasília: Verbena, 2012.

228p.

ISBN 978-85-8003-011-2

1. Educação 2. Educação de jovens e adultos 3. Projeja 4. EJA 5. Ceilândia 6. Transiarte 7. Brasília 8. Brasil I. Hilário, Renato (org.) II. Castioni, Remi (org.) III. Teles, Lucio(org.) VI. Título

CDD 370

Direitos desta edição reservados para VERBENA EDITORA LTDA
SRTV/Norte – Qd. 701 – Sala 3030 – CEP 70.719-900
www.verbenaeditora.com.br

VERBENA
EDITORA

Parte I

Transformações no Mundo do Trabalho – educação como possibilidade das novas oportunidades de inserção	19
Capítulo 1. O programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA <i>Renato Hilário dos Reis e Julieta Borges Lemes</i>	20
Capítulo 2. A Construção do PROEJA-Transiarte – uma leitura a partir dos seus registros <i>Remi Castioni e Mara Franco de Sá</i>	33
Capítulo 3. Educação e inserção ocupacional no Distrito Federal e na Região Administrativa de Ceilândia – lócus do PROEJA-Transiarte <i>Remi Castioni</i>	53

Parte II

A pesquisa-ação	77
Capítulo 4. O percurso da pesquisa ação <i>Rita Carolina Vereza Bruzzi, Maria Luiza Pereira Angelim e Renato Hilário dos Reis</i>	78
Capítulo 5. Implicações da pesquisa ação no PROEJA <i>Maria Luiza Pereira Angelim, Renato Hilário dos Reis e Rita Carolina Vereza Bruzzi</i>	94
Capítulo 6. A Coordenação Coletiva como espaço de articulação da Oficina Transiarte-CEM 03 com as áreas de conhecimento disciplinares da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Profissional <i>Renato Hilário dos Reis, Amanda Ayres, Julieta Borges Lemes, Francinete Pires de Souza Oliveira, Tatiana Rossela, Michelângelo H. Bezerra Lima, Manoel Jevan, Danielle Estrela, Meire Cunha</i>	111

Parte III

Linguagens e mediações na Transiarte	<u>125</u>
Capítulo 7. Introdução à Transiarte <i>Lucio Teles</i>	<u>126</u>
Capítulo 8. Criando transiarte: a produção do vídeo Tribus <i>Aline Zim</i>	<u>138</u>
Capítulo 9. A construção coletiva da aprendizagem na transiarte: das linguagens artísticas à cultura tecnológica <i>Dorisdei V. Rodrigues e Fausta Couto Porto</i>	<u>152</u>
Capítulo 10. Portal transiarte: < http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br > <i>Dorisdei V. Rodrigues e Lucio Teles</i>	<u>173</u>

Parte IV

Depoimentos dos participantes	<u>181</u>
-------------------------------	------------

Parte V

Publicações, trabalhos apresentados em conferências, dissertações versando sobre o Subprojeto PROEJA–Transiarte	<u>199</u>
---	------------

Caderno de Fotos

207

Prefácio

Coube-me a honra de prefaciá-lo este livro o que ao mesmo tempo é um prazer e um desafio. Prazer, pelo acesso em primeira mão a esta produção, tendo a possibilidade de ler os vários textos que compõem o livro e que representam a riqueza de uma produção coletiva, expressa em todas as reflexões aqui apresentadas pelos autores, pesquisadores deste subprojeto, coordenado pela Universidade de Brasília (UnB), que se dedicaram sem medir esforços, nos anos de 2007 a 2012, a viver, entender e construir o Proeja¹ no Distrito Federal.

O desafio aqui se põe, não apenas por ser a primeira vez que me deparo com esta “tarefa” de fazer um prefácio, mas pelo entendimento de que é um exercício exigente que precisa corresponder ao esforço de construção desta obra na sua totalidade. Aceitei o desafio e começo dizendo que me sinto, agora, ainda mais parte desta história que se constituiu, desde 2007, a partir do Edital Proeja Capes/Setec nº 03/2006, quando assumi a tarefa de coordenar esta rede, envolvendo instituições de natureza e histórias de atuação diferenciadas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Parto, portanto, desta experiência de que nos constituirmos enquanto rede a partir deste Edital de fomento a pesquisas em Proeja. Nossa rede, coordenada pela Universidade Federal de Goiás, tendo como instituições parceiras a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e a Universidade de Brasília, se propôs a investigar os processos de implantação do Proeja em Goiás e no Distrito Federal. A preocupação que perpassou o conjunto de pesquisas que foram produzidas pela rede foi a de pensar os desafios e possibilidades da integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos, porque se entendia ser este o eixo estruturante do Proeja.

A opção que fizemos por pesquisar nesta rede, assim constituída, trouxe-nos a possibilidade de encontros e aprendizados, alguns dos quais gostaria de recuperar por entender que eles se relacionam com os “novos sentidos” propostos pelo Proeja-Transarte. Ou seja, não nos encontramos pelo acaso de um edital, nos dedicamos a uma causa, qual seja, **a luta pelo direito de todos à educação** e por uma concepção de educação **que pensa a formação humana integral** que se dá **ao longo e por toda a vida**.

Início destacando que as instituições universitárias que atuaram nestas pesquisas têm uma história de produção acadêmica e de militância na EJA, seja pela importante atuação junto aos movimentos populares e sociais no Estado de Goiás e no Distrito Federal, seja pela opção incontestada de dedicação no ensino, na pesquisa e na extensão à melhoria da escola pública, por isso, o esforço de estar junto aos professores/pesquisadores das redes municipais, Estadual e Distrital.

1. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído nesta configuração pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, como uma alternativa de aproximação destas duas modalidades da educação básica, na perspectiva de garantir educação que correspondesse às especificidades de jovens e adultos trabalhadores.

A participação do Instituto Federal na rede de pesquisa como parceiro de pesquisa também trouxe a rica contribuição de acompanhamento à experiência de oferta do Proeja, uma vez que desde 2006 tinha um curso técnico na área de alimentos nesta modalidade. Além da atuação histórica na Educação Profissional em Goiás, o Instituto também contribuiu com o Subprojeto da UNB pela hospedagem do Proeja-Transiarte em seu servidor, no endereço www.proejatransiarte.ifg.edu.br.

A partir deste esforço inicial e, por certo, insuficiente, em apresentar as instituições da rede, gostaria de ressaltar especificamente a contribuição dos pesquisadores do Subprojeto 3: Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, coordenado por professores da Universidade de Brasília e que compartilham neste livro parte do conhecimento produzido nas pesquisas realizadas.

Falando do lugar de quem acompanhou de longe a experiência e a vivência da pesquisa, mas também tentou sentir de perto o trabalho deste grupo de pesquisa, arrisco uma palavra para identificar este coletivo: INTENSIDADE. Intensidade explicitada nos seminários gerais da rede de pesquisa, quando da apresentação e defesa contundente dos referenciais teórico-metodológicos que orientaram a produção do grupo, com especial destaque para a compreensão de que a pesquisa-ação é uma opção política que se materializa no exercício da constituição de um pesquisador coletivo e, na maioria das vezes, em possibilidades de intervenção na realidade pesquisada.

Intensidade na busca pelo envolvimento e comprometimento público e formal dos órgãos responsáveis pela educação pública no Distrito Federal nas pesquisas em Proeja. O que resultou como poderá ser evidenciado nos capítulos a seguir, em um rico e contraditório processo de aproximação de duas unidades educacionais em Ceilândia, não tão distantes fisicamente, mas com um histórico de atuação dissociada entre a formação geral e a formação profissional, como, aliás, segue ocorrendo na maior parte do país, quando tratamos da formação dos trabalhadores.

Intensidade expressa na seriedade acadêmica e no compromisso ético-político de produzir conhecimento a partir de pesquisas que visam “despertar a identidade cultural na produção artística virtual de jovens e adultos através da criação artística coletiva e individual.” Estas são as palavras dos autores do livro para definir TRANSIARTE e que nós, colegas de pesquisa dos outros subprojetos, demoramos a compreender... Penso que a socialização dos “achados”, mas também das dúvidas geradas pelas pesquisas aqui apresentadas contribuem com os leitores para uma apropriação mais tranquila deste que é mais do que um conceito, pois representa uma concepção de transição da arte presencial à arte virtual.

Intensidade em fazer compreender que a Transiarte, como bem se esforça Teles (2008) em nos ensinar, é arte de transição que se produz como ponte entre a arte não digital à arte digital colaborativa. Intensidade em materializar no Proeja-Transiarte a perspectiva da arte digital colaborativa expressa nas atividades coletivas. Opção por fazer com que os sujeitos participantes do projeto Proeja-Transiarte vivenciassem a experiência artística de forma ativa no desafio do fazer da arte e da tecnologia.

Dizendo de toda esta intensidade e do que ela representa para o Proeja ir se firmando, enquanto política pública na luta histórica da EJA finalizo parabenizando o coletivo do Subprojeto 3, pela publicização do conhecimento sistematizado nas pesquisas e pela coragem de seguir realizando, com todas as dificuldades inerentes a esta opção na atual realidade das universidades brasileiras, um trabalho que não dissocia ensino, pesquisa e extensão e que reafirma, como práxis, a defesa da educação pública de qualidade e para todos, com especial atenção para os jovens e adultos trabalhadores.

Estamos juntos nesta defesa e reafirmo com vocês esta convicção, esperando que outros possam nos acompanhar a partir desta leitura. Mais uma vez, agradeço a honra e o desafio que me proporcionaram.

*Maria Margarida Machado
Goiânia, 25 de abril de 2012.*

PROEJA-Transiarte: Construir novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores

1. Introdução

A presente obra tem origem no desenvolvimento do subprojeto de pesquisa: Transiarte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP). Visa estimular a investigação dos processos de implementação da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (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).

Ancorado na abertura legal do Decreto nº 5154/04, é instituído em 2005/2006 o PROEJA. Esse programa configura-se no cenário nacional como uma ação importante do governo federal para garantia dos direitos sociais do trabalhador brasileiro. Direito a uma formação integrada que tenha como centralidade a elevação da escolaridade, em nível de ensino fundamental ou médio, com formação profissional pública e de qualidade, “qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva” (BRASIL, 2009a, p. 47).

No Centro Oeste é selecionado o 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: Universidade Federal de Goiás (instituição líder), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) a Universidade de Brasília (UnB) e (instituições associadas).

O objetivo central do Projeto 19 é “investigar os processos de implementação da Educação Profissional (EP) integrada à Educação de Jovens e Adultos (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 desenvolve subprojetos com objetivos e especificidades próprias. A Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás desenvolve o subprojeto 1: a constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do PROEJA em Goiás. A Pontifícia Universidade Católica de Goiás, o subprojeto 2: Agrupamentos e Culturas Juvenis: Espaços de Sociabilidade e de Formação, e a Universidade de Brasília o subprojeto 3: Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, neste livro denominado, PROEJA-Transiarte.

Desde 2007, a Universidade de Brasília coordena, no Distrito Federal, o subprojeto 3, o PROEJA-Transarte, em parceria com a Secretaria de Educação e de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal. Em 2009, as parcerias do PROEJA-Trasiarte ampliam-se com o ingresso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Fruto de um compromisso histórico da Faculdade de Educação da UnB com a EJA, em particular na Ceilândia, desde 1985. Escolheu-se como lócus central desse projeto a Região Administrativa de Ceilândia, especificamente o Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia (CEM 03) e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia (CEP/ETC)¹. Coroando esse processo interinstitucional, em 30 de novembro de 2009, é assinado o Acordo de Cooperação nº 7.473, publicado no Diário Oficial da União – Seção 3, em 22 de fevereiro de 2010. Acordo este que tem como prazo de duração dois anos e, em 2012, está em processo de renovação junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Distantes entre si por apenas 800 metros, o Centro de Ensino Médio 03, localizado na QNM 13, tem como foco a Educação de Jovens e Adultos nos seus três segmentos, compreendendo do ensino fundamental ao médio, e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia (CEP/ECT), localizado QNN 14, tem seu foco voltado para a educação profissional em cursos direcionados para várias áreas do mundo do trabalho. O objetivo da equipe do PROEJA-Transarte, desde o início, foi o de identificar a integração entre as duas modalidades de ensino e permitir a construção de um possível itinerário formativo para PROEJA numa perspectiva de desempenho individual e, sobretudo, coletivo no mundo do trabalho.

A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, predominantemente existencial, conduzida por um pesquisador coletivo e constituída por educadores e educandos das escolas e da UnB (Barbier, 2004).

Ao longo de cinco anos (2007-2012), a partir de um grupo inicial de educadores oriundos de diferentes grupos de pesquisa, acolhemos outros educadores da UnB, e do CEM 03 e do CEP/ETC e aprendemos todos a conviver com a “passagem” intensamente presente de educandos jovens e adultos trabalhadores da educação básica, graduandos e pós-graduandos.

Assumimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJAT), pois consideramos como um dos seus pressupostos, o reconhecimento dos sujeitos da EJA como TRABALHADORES, a partir de 18 anos, inseridos nas contradições do mundo do Trabalho. 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, assim como em produções acadêmicas².

1. O Centro de Educação Profissional de Ceilândia-CEP, durante o período de janeiro/2008 a junho /2010. esteve vinculado à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal e recebeu a denominação de Escola Técnica de Ceilândia-ETC, contudo, na documentação oficial recebe o nome de Centro de Educação Profissional de Ceilândia (CEP-Ceilândia).

2. O Documento do XX Encontro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores do DF, em 03/09/2011, está disponível em <<http://forumeja.org.br/df/>>.

Como grupo-autor deste livro, desafiamo-nos no exercício do processo coletivo de elaboração, compreendendo os limites e as possibilidades da escrita coletiva para além de um “Relatório”, como caracteriza André Morin (*apud* Barbier, 2004, p.105-106):

Faz parte da credibilidade da pesquisa-ação que a escrita seja coletiva. Os escritos são submetidos à leitura e à discussão de todos. Isso não quer dizer que todos os textos devam ser escritos coletivamente, mas o conjunto do relatório deve conter partes escritas pelo maior número possível dos membros do pesquisador coletivo. O pesquisador profissional aceita desde o início os inconvenientes do sistema: o relatório não é apresentado sob uma forma rigorosamente acadêmica. Encontram-se trechos mais pessoais, às vezes ingênuos, ao lado de elementos descritivos e teóricos. A dimensão iconográfica pode ganhar bastante espaço no relatório: desenhos e poemas são suscetíveis de nele encontrar lugar. Isso pode se chocar com “o hábito universitário” do pesquisador profissional que terá a tendência a pensar que isso não é sério, pois parece muito lúdico e nada demonstrativo em relação a seus colegas. Ele estaria, então, totalmente enganado e deveria de preferência mudar a orientação de pesquisa. É justamente nesse estilo de relatório que melhor se encontra a natureza essencial da pesquisa-ação implicada. Simplesmente, cabe ao pesquisador a tarefa de equilibrar as partes, de tal modo que a dimensão mais teórica não seja comprimida pela mais afetiva, imaginativa e pessoal. Nada impede que o pesquisador profissional, em um outro momento e para um outro público acadêmico, escreva um artigo mais “científico” numa revista especializada, tentando, mesmo assim, fazer compreender o que ele quis dizer e que ultrapassa o âmbito da comunidade acadêmica. No plano técnico, as capacidades de invenção, de improvisação e de rigor do pesquisador são requeridas a fim de permitir a cada um aceitar escrever (Morin, 1992, v. 2, p.141).

O Subprojeto 3, TransiarTE na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional no DF, PROEJA-TRASIARTE, desenvolve oficinas de qualificação social e profissional articuladas à elevação da escolaridade. O subprojeto é pautado em um processo democrático e participativo de discussão coletiva no CEM-03 e, a partir de 2009, inicia a oferta de cursos básicos para construção do itinerário formativo no CEP/ETC.

A TransiarTE (TELES, 2008) 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 e permite ao jovem/adulto ir além de uma atuação passiva, receptora de informações ou imagens no *ciberespaço*.

Concebida como uma obra de arte de transição da arte presencial à virtual, a Transiarte não é vista de maneira oposta à arte presencial, mas harmoniosa, oferecendo um possível novo ângulo e uma nova reconfiguração em diferentes formatos de audiovisual: vídeo, hipertexto, música, poema, fotografia. O jovem e adulto com o apoio dos membros da pesquisa aprendem o uso de *softwares* e sua manipulação para criação e produção artística digital. Além do sentido da palavra transição no contexto da arte, esta palavra tem também um significado especial para jovens e adultos, pois muitos estão em períodos de transição em suas próprias vidas.

Utilizamos o conceito de Transiarte, que é uma forma de *ciberarte* que se caracteriza na criação coletiva e na interatividade de produções artísticas abertas expostas na “galeria de arte” no sítio/site <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>. Como criação coletiva não são propostos direitos autorais e se submetem ao modelo de autoria do domínio público e da *creative commons* <www.creativecommons.com.br>. Busca-se trabalhar com a aprendizagem das funcionalidades das mídias digitais em seu uso criativo.

Esse processo de aprendizagem também pode compor um possível itinerário formativo com saídas intermediárias a serem certificadas pela educação profissional. Pois, ao mesmo tempo em que os jovens e adultos complementam a sua escolarização no CEM-03, podem vir a compor um arco ocupacional a cargo do CEP/ETC, que tenha como elementos constitutivos a Transiarte e que pode estar ligado ao domínio de ferramentas de programação, como Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Jogos Digitais, Técnico em Multimídia, Técnico em Produção de Áudio e Vídeo, Técnico em Comunicação Visual e outros cursos que fazem parte do Catálogo Nacional.³

O Distrito Federal tem uma trajetória muito incipiente na educação profissional. Quando do anúncio do governo federal na expansão da Rede Federal de Escolas Técnicas, em 2007, os únicos entes federativos que não tinham uma escola técnica federal de nível médio eram, exatamente, o Distrito Federal e o Acre. O DF já teve no passado uma experiência, mas o Colégio Agrícola de Planaltina, criado em 1959 e que foi repassado ao GDF em 1978, depois de praticamente fechar as portas, foi reassumido novamente pela União em dezembro de 2007, quase 30 anos depois. Em 2012, o Instituto Federal de Brasília – IFB concluiu seu plano de instalação no Distrito Federal contando com uma Reitoria e 10 campi nas principais Regiões Administrativas, somando-se ao amplo plano de expansão da rede federal de escolas técnicas de nível médio, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Este é o panorama em que o PROEJA se depara no DF. Como trabalhar a dimensão da educação profissional com a educação de jovens e adultos em um ente federado que não tem tradição na oferta de educação profissional, como modalidade, combinada com as etapas da educação básica e ainda com pouca oferta de educação profissional? As ações vol-

3. Para organizar e orientar a oferta de cursos técnicos, o Ministério da Educação criou os catálogos nacionais. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, cuja elaboração se iniciou em 2007, facilita a consulta dos estudantes diante da quantidade de cursos ofertados. As informações englobam atividades do perfil profissional, possibilidades de atuação e estrutura mínima recomendada. O catálogo pode ser acessado no endereço <<http://catalogonct.mec.gov.br/>>.

tadas à educação profissional no Governo do Distrito Federal são muito pontuais e não se articulam com a educação formal. Exceção é a Escola Técnica de Saúde (Escola Técnica do SUS), ligada à Secretaria da Saúde do DF. As demais, o Centro de Educação Profissional de Saúde, em Planaltina, o Centro de Educação Profissional (Escola Técnica de Brasília), em Taguatinga, e o Centro de Educação Profissional de Ceilândia (Escola Técnica de Ceilândia), eram ligados à Secretaria de Educação que, no início do governo (DEM/PFL) em 2007, foram transferidas à Secretaria de Ciência e Tecnologia e, no mês de junho de 2010, foram novamente reassumidas pela Secretaria de Educação no governo do (PMDB); ainda assim oferecem apenas a modalidade de ensino técnico, onde o educando somente pode cursar quando der prova de conclusão do ensino médio. Com exceção da área da saúde, e da oferta de PROEJA na modalidade a distancia do CEP-Ceilândia, todas as demais ofertas de educação profissional concentram-se na etapa subsequente ao ensino médio. Registre-se ainda a existência da Escola de Música de Brasília, que oferece cursos técnicos, mas não integrados à educação básica. Uma experiência de Ensino Médio Integrado (EMI) está em curso no Centro de Ensino Médio Integrado (CEMI), localizado na Região Administrativa do Gama.

Os dados no Distrito Federal ainda refletem uma baixa na oferta de educação profissional de nível técnico. O Censo Escolar de 2006 registrava apenas 3.545 matrículas. Em 2009, esse número passou para 12.637. Entretanto, a oferta é, em sua maioria, privada (7.977), sendo o curso preponderante o de Técnico em Transações Imobiliárias (TTI). Na rede pública existiam em 2009 4.600 matrículas, notadamente de educandos que já possuíam o ensino médio ou estavam cursando o segundo ou terceiro ano do ensino médio, uma vez que estas escolas somente emitem a habilitação de técnico quando o educando comprovar a conclusão do ensino médio. Portanto, a integração permitida desde 2004, nunca logrou ser uma ação deliberada por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A única opção continua sendo o ensino médio integrado do Gama, mas que possui uma carga horária de 4 mil horas, no mínimo, mais de mil horas ao limite estabelecido pela legislação. Na realidade, o que se operou no CEMI do Gama foi uma justaposição.

É neste terreno de iniciativas que o PROEJA-Transarte desenvolveu-se nos últimos cinco anos. O percurso dessa caminhada é abordado nesta obra, em quatro partes:

Parte I: Transformações no Mundo do Trabalho – educação como sancionadora das novas oportunidades de inserção

No capítulo 1, apresentamos o PROEJA, sua base legal, suas concepções e desafios para implementação desse Programa, em âmbito federal, no período de 2006 a 2010. Destacamos os desdobramentos do PROEJA no Distrito Federal até 2011: o subprojeto de Pesquisa Transarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional financiado pelo Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA/CAPES/SETEC); a chegada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB e a especialização PROEJA no

DF, assim como os seus desdobramentos no Distrito Federal. Finalizamos o capítulo com algumas reflexões sobre a relevância desse Programa para a realidade brasileira, bem como os atuais desafios enfrentados para sua continuidade.

O Capítulo 2 apresenta análise dos registros das reuniões do subprojeto PROEJA-Transiarte – UnB, realizada no período de 2007 a 2010, além do artigo: *EJA e educação profissional no Distrito Federal: integrando escolas e construindo a política pública* elaborado pelos educadores e membros do subprojeto. Complementamos ainda a análise com extratos de entrevistas, adotados como fonte secundária, apresentados pela pesquisadora Fausta Porto Couto em sua pesquisa de dissertação. A análise dos dados foi realizada mediante o uso do *software* Nvivo 8 – *software* para análise qualitativa de dados – que permite a categorização e armazenamento de textos por categorias específicas. Optamos por realizar a análise do material em unidades de texto, ou seja, da fragmentação construída mediante a divisão do texto a partir da fala dos participantes do subprojeto.

No capítulo 3 apresenta-se uma radiografia social do Distrito Federal, em particular da Região de Ceilândia. Utilizando-se de dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) do DIEESE/CODEPLAN, e dos dados da RAIS e do SINE do Distrito Federal, busca-se traçar um panorama da evolução da escolarização da população tanto no Plano Piloto como na região de Ceilândia e sua inserção no mercado de trabalho. Demonstra-se que a geração de postos de trabalho em relação a sua população na região administrativa é que contribui para as altas taxas de desemprego. Entretanto, observa-se uma busca pela elevação da escolaridade das novas gerações de ceilandenses como sancionadora da sua condição de inserção no Mundo do Trabalho.

Parte II: A pesquisa-ação

O Capítulo 4 contextualiza o PROEJA-Transiarte quanto ao local de sua investigação – Ceilândia e um pouco de sua história –, e quanto aos princípios pedagógicos que o norteiam. Trata também de alguns momentos significativos e marcantes da pesquisa-ação, em suas ligações existenciais, políticas, literárias, sagradas, e escolares, destacando a condição de vida do educando e do educador de EJAT.

No Capítulo 5, tendo como referência a poética de Camões em *Os Lusíadas*, vamos ancorando os vários sentidos da pesquisa-ação como opção metodológica na produção de conhecimento transformador, culminando com suas implicações no Proeja-Transiarte e sua característica de pesquisa-ação, predominantemente existencial.

No capítulo 6 apresentamos o processo de constituição do espaço da Coordenação coletiva em 2011 no âmbito do PROEJA-Transiarte. Inicia-se contextualizando o desafio enfrentado ao integrar as atividades da Oficina Transiarte-CEM 03 com as áreas de conhecimentos da EJA. Para superação desse desafio, amparados fundamentalmente na pesquisa-ação de Barbier (2007) e Thiollent (2007), e nos trabalhos de Freire (2005) e Reis (2011), constitui-se a coordenação coletiva como um espaço de integração entre educadores e pesqui-

sadores do CEM 03, do CEP/ETC e da UnB.

Parte III: Linguagens e mediações na Transiarte

O capítulo 7 apresenta a Transiarte ou arte de transição, uma forma de *ciberarte* criada a partir de uma situação problema-desafio que, de maneira criativa e coletiva, se transforma em uma produção visual digital. Ela é concebida como uma ponte entre a arte não digital à arte digital colaborativa. Esta reconfiguração estética virtual é criada a partir do trabalho do grupo, onde pode ser acessada no *ciberespaço* no *site* do subprojeto PROEJA-Transiarte <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>.

O capítulo 8 descreve a experiência da construção coletiva de um vídeo desenvolvido pela equipe Transiarte, formada por estudantes e professores do CEM/Ceilândia e UnB. Pelo olhar de um dos participantes, o momento é lembrado, numa narrativa que leva o leitor a um espaço-tempo que foi importante no contexto do PROEJA-Transiarte. Durante a narrativa, algumas imagens são desconstruídas e os conceitos envolvidos são discutidos, numa conversa entre diferentes autores.

No capítulo 9 identificamos os processos educativos na Educação de Jovens e adultos no seu percurso formativo em perspectiva curricular integrada articulado com as Tecnologias de Informação e Comunicação. Nossas reflexões estão aportadas nas vivências do PROEJA-Transiarte enquanto educandas do mestrado concluído na Faculdade de Educação da UnB. Percebemos na medida em que o sujeito participa de sua própria formação, dinamiza o currículo, sua motivação contextual, reconhece a si como sujeito de saber, coloca-se em uma postura de abertura ao conhecimento de autoria, participação e produção em outras linguagens, para novas práticas sociais de comunicação e expressão que adentra a Cibercultura.

No capítulo 10 contamos como surgiu a galeria do PROEJA-Transiarte já que com o surgimento da *Internet*, surgiram também várias formas de manifestações culturais no *ciberespaço*, como as redes sociais, espaços virtuais, e a *ciberarte*. Nesse contexto, nos vimos na necessidade de ter um portal onde todo o trabalho de Transiarte, dado seu caráter digital, pudesse ser postado, compartilhado e modificado por todos.

Parte IV: Depoimentos de participantes

Parte V: Publicações, trabalhos apresentados em conferências, dissertações versando sobre o Subprojeto PROEJA-Transiarte

REFERÊNCIA

BARBIER, René. (2004). A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento-Base de novembro de 2009. Brasília-DF, 2009a. Disponível em: <<http://www.portal.Mec.gov.br>>. Acesso em: 11 de jan. 2011.

MORIN, Edgar. (1991). O método IV: às ideias: a sua natureza, vida: habitat e organização. Portugal: Publicações Europa – América.

TELES, Lúcio. (2008). Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte. In: MARTINS, R. (Organizador). *Visualidade e Educação*. Goiânia: Editora Universidade Federal de Goiás.

Parte I

Transformações no Mundo do Trabalho – educação como
possibilidade das novas oportunidades de inserção

CAPÍTULO 1

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

*Renato Hilário dos Reis
Julieta Borges Lemes*

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é um dos programas instituídos na primeira gestão do Presidente Luís Inácio da Silva (2003 a 2006) que objetiva a integração de duas modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Desde sua implantação (2005-2006) o PROEJA é coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação – MEC.

Ancorado na abertura legal estabelecida pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36, que dispõe sobre o ensino médio, e os artigos 39 a 41, que dispõem sobre a Educação Profissional, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é instituído o PROEJA. O primeiro marco normativo específico do PROEJA é a Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (antes denominada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica organiza, no âmbito do sistema federal de ensino, o conjunto de escolas que oferecem cursos de educação profissional, científica e tecnológica. Essa rede é vinculada ao Ministério da Educação e instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Em 2012, composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e as Escolas Vinculadas às Universidades Federais.

A Portaria nº 2.080/2005 determina que todas as instituições federais de Educação Profissional ofereçam, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Porém, segundo Moura & Pinheiro (2009, p. 95), uma portaria não “poderia ir de encontro ao Decreto nº 5.224/2004 que, à época, dispunha sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) estabelecendo em seu artigo primeiro que essas instituições são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Com essas observações, essa Portaria é transformada integralmente no primeiro Decreto Proeja, o Decreto nº 5.478/2005 que institui, em âmbito federal, o PROEJA.

O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, estabelece o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

– PROEJA, no âmbito das instituições da Rede Federal. Para Frigotto; Ciavatta & Ramos (2005, p. 1098), esse primeiro Decreto é avaliado negativamente, principalmente no que tange ao estabelecimento de cargas horárias máximas “observarmos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, a nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos”. Como também questionamentos relacionados às metas estipuladas pelo Decreto de 10% de oferta obrigatória de cursos PROEJA nas instituições da Rede Federal, à insuficiência de aporte financeiro do governo federal para implantação desse Programa, à falta de compreensão dos profissionais da Rede Federal da especificidade da Educação de Jovens e Adultos e da proposta político-pedagógica adequada a este público e à ausência de educadores de Ensino Médio. Esses questionamentos materializam-se nas análises realizadas por Moura & Pinheiro (2009):

[...] percebe-se que não havia (e ainda não há) na rede federal um corpo de educadores formados para atuar no campo específico da EJA sequer no ensino médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à EP. Nesse panorama, não seria razoável exigir que a rede federal passasse a reservar, obrigatoriamente para os cursos Proeja, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e aos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.748/05 (Moura & Pinheiro, 2009, p. 96).

Para esses autores a discussão do PROEJA deveria ter sido “estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos, antes de vir à tona” (Ibidem, p. 96). Após esses questionamentos e visando fortalecer a implantação do PROEJA, a SETEC/MEC realiza um conjunto de oficinas pedagógicas com o objetivo de capacitar gestores federais para implantação do PROEJA. Segundo Moura & Pinheiro (2009, p. 96), “nessa ação, também se produziu uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa”.

Além das observações realizadas por Moura & Pinheiro (2009) e Frigotto; Ciavatta & Ramos (2005), outro desafio que se pode apontar é a necessidade de capilaridade do PROEJA nas redes municipais e estaduais de ensino, já que somente a oferta de vagas pela Rede Federal não abarca o atendimento à demanda da Educação de Jovens e Adultos que é muito elevada em nosso país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2009), no Brasil, cerca de 65 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade não possuem o ensino fundamental completo. Público potencial para a oferta de cursos PROEJA integrado ao Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Essas análises são fundamentais para a revogação do primeiro Decreto e instituição de um novo, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que estabelece, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA.

Em relação à abrangência do Programa, o primeiro Decreto prevê apenas a oferta de cursos de educação técnica de ensino médio pelas instituições pertencentes à Rede Fede-

ral. O novo Decreto amplia as possibilidades de abrangência do programa com a inclusão da terminologia “Educação Básica”, assim, além do ensino médio, os cursos PROEJA podem ser ofertados conjuntamente com o ensino fundamental. Outra mudança é a ampliação das instituições proponentes. No primeiro Decreto somente a Rede Federal poderia ser proponente. Com o novo Decreto, há inclusão dos sistemas estaduais e municipais de ensino e das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional como possíveis proponentes de cursos PROEJA.

As cargas horárias também deixam de ser máximas e passam a ser mínimas, sendo 1.400 horas para cursos de formação inicial e continuada com o ensino fundamental (ou ensino médio; e 2.400 horas para cursos técnicos com o ensino médio. Com o novo Decreto nº 5.840/06 mantém-se a obrigatoriedade de oferta de 10% das vagas da Rede Federal para o PROEJA em 2006, com ampliação gradativa dessa oferta a partir do ano de 2007. Essa ampliação deve ser incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional da Rede Federal, diferentemente do primeiro Decreto nº 5.478/05 que legislava que o percentual de ampliação da oferta PROEJA na Rede Federal seria definido pelo Ministério da Educação.

Apesar dessas mudanças, os desafios para implantação do programa na esfera federal permanecem e na avaliação de Moura & Pinheiro (2009), isso se deve à falta de formação continuada aos educadores; à ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições; à forma impositiva que o Programa entrou nas instituições; aos elevados índices de evasão; e à visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA a uma ameaça à qualidade de ensino existente nas escolas federais.

Com o advento do PROEJA a Rede Federal passa a ofertar cursos de Educação Profissional técnica de ensino médio para os públicos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (pedreiros, carpinteiros, cabeleireiras, vendedores, empregadas domésticas, donas de casa etc) que possuem necessidades e especificidades educacionais próprias. Mudança significativa no público atendido por esta rede que, em sua maioria, são educandos egressos do denominado “ensino regular”.

Conforme descrito por Silva & Santos (2007), “com data de 13 de julho de 2006, sob o número 5.840, veio para movimentar a esfera das escolas públicas federais e para muitos como “Tsunamis” o decreto que institui o PROEJA”. Silva & Santos (2007) fazem uma metáfora entre o PROEJA e os Tsunamis. Para essas autoras o PROEJA causa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica uma alteração significativa no público atendido por essas instituições, assim como os Tsunamis (séries de grandes ondas marítimas geradas pelo repentino deslocamento da água do mar causada por terremotos, erupções vulcânicas ou deslizamentos marinhos). Metaforicamente, assim como os “Tsunamis”, que causam grandes e repentinos impactos geográficos nas regiões que atingem, a chegada do PROEJA, também repentina, traz forte impacto e rejeições internamente na Rede Federal.

Não se pode negar, porém, o caráter de garantia de direitos desse Programa, ao exigir a obrigatoriedade da oferta de cursos para o público jovem e adulto em uma rede pública como

a Rede Federal. Além de expressar uma decisão política de garantia de direitos, o PROEJA, epistemologicamente, está fundamentado, em um projeto educativo com fundamentos político-pedagógicos humanos e democráticos, conforme Documento Base do programa:

- a) integração curricular visando a qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2009, p. 47).

O primeiro princípio tem como centralidade a elevação da escolaridade, em nível de ensino fundamental ou médio, com formação profissional, “qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva” (BRASIL, 2009a, p. 47). Esta formação profissional pode ser uma formação continuada, também denominada de curso de qualificação profissional, ou técnica de ensino médio, de acordo com a Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Com esse primeiro fundamento, pretende-se romper com a perspectiva educativa fragmentada que pressupõe a separação entre teoria e prática, pensar ou fazer, formação para o ensino médio e fundamental ou formação profissional. Na concepção defendida pelos fundamentos Político-pedagógicos do programa, propõe-se a integração teoria e prática, pensar e fazer, formação geral e profissional.

Nos fundamentos, “b”, “c”, “d” e “e” reconhece-se que o programa é fundamentado na defesa de uma escola de e para os jovens e adultos, com uma participação ativa desses sujeitos, que valoriza os saberes produzidos na sociedade, que assume a diferença (jovens, adultos, idosos, trabalhadores, pessoas do campo, mulheres, negros, índios etc) como constitutiva dessa modalidade de ensino, que reconhece a provisoriidade da vida desses sujeitos e cria alternativas de tempo e espaço escolar. O último fundamento, o trabalho como princípio educativo, assume, para além de uma dimensão de treinamento para uma ocupação específica, a perspectiva do trabalho como produtor da vida humana, como “ação transformadora do mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2009a, 38).

Com base no Decreto nº 5.840/06 e nos Documentos Base do PROEJA, a SETEC/MEC indica seis formas possíveis e distintas de organização desta oferta educativa: 1) Educa-

ção profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (2.400h); 2) Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (2.400h); 3) Formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos (1.400h); 4) Formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos (1.400h); 5) Formação inicial e continuada integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (1.400h); 6) Formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (1.400h).

O Decreto PROEJA é fundamentado na garantia de um direito e em fundamentos político-pedagógicos da “democracia, construção coletiva, emancipação humana, valorização dos diferentes saberes, escola vinculada à realidade dos sujeitos, autonomia, trabalho como princípio educativo.” (BRASIL, 2009a, p. 47). A exigência dos cursos na Rede Federal reafirma a importância da oferta educativa para o público jovem e adulto estar orgânica aos sistemas, não paralela ou voluntariosa. Uma oferta realizada por educadores efetivos, qualificados e reconhecidos pelo trabalho que realizam com os sujeitos da EJA. A ampliação dessa oferta nas redes estaduais e municipais é um desafio que precisa ser pautado nas políticas federais, estaduais, distritais e municipais como estratégia que pode contribuir com a diminuição dos números alarmantes da educação brasileira, em que cerca de 65 milhões de jovens e adultos não possuem o Ensino Fundamental Completo (PNAD, 2009).

A Política do PROEJA no Distrito Federal

Segundo dados da SETEC/MEC, consubstanciados no relatório do PROEJA de matrículas e recursos investidos entre 2006 a 2010, o total de recursos investidos, em todo o Brasil, são da ordem de R\$ 90.000.000,00 (noventa milhões de reais). Os estados ou instituições federais interessados nas ações PROEJA submetem propostas aos Editais da SETEC/MEC, que são avaliadas e selecionadas. O Distrito Federal é considerado o quinto estado brasileiro a receber menos recursos do Governo Federal, totalizando R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais), atrás apenas do Amapá (R\$ 0,0), Mato Grosso do Sul (R\$ 173.761,10), Acre (R\$ 219.557,60) e Rondônia (R\$ 331.539,74).

Vários fatores podem ter influenciado isso, porém destacam-se dois mais prováveis. O primeiro é a divergência política entre o Governo do Distrito Federal, liderado por José Roberto Arruda – DEM (2007-2009) e o Governo Federal, liderado por Luís Inácio Lula da Silva – PT (2003-2010), exatamente o mesmo período de implantação das ações PROEJA em âmbito nacional. O segundo pode ser decorrente da própria ausência no Distrito Federal, no período, de instituições de ensino pertencentes à Rede Federal, escolas obrigadas pelo Decreto a ofertar cursos PROEJA e que recebiam nacionalmente da SETEC/MEC o maior montante de recurso para a implantação do Programa. O Instituto Federal de Brasília, unidade que integra os 38 institutos somente começa a operar com cursos no Distrito Federal em 2009-2011.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a orientação política do Governo do Distrito Federal, no período de 2007 a 2009, parece ser de separação entre essas duas modalidades de ensino. Levanta-se essa hipótese devido ao posicionamento político do governo do Distrito Federal, consubstanciado no Decreto nº 28.276/07 de 14 de setembro de 2007, que dispõe sobre transferência de entidades escolares para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, e dá outras providências:

Art. 1º – Ficam a Diretoria de Educação Profissional e os Centros de Educação Profissional Centro de Educação Profissional de Brasília, de Ceilândia e o de Saúde, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, transferidos para a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, vinculados à Subsecretaria de Projetos Especiais e Ensino Superior.

Conforme artigo primeiro, por meio deste Decreto, tanto a Diretoria de Educação Profissional como os Centros de Educação Profissional passam a integrar a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal. Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, em nível macro da política do DF, estão divididas.

Possivelmente, agravando a situação do PROEJA no DF, somente em 2009, por meio do Plano de Expansão da Rede Federal do Governo Federal, consolida-se no Distrito Federal a presença do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Com o Instituto ampliam-se as possibilidades de implantação do PROEJA, já que o governo federal pode realizar o repasse de recursos diretamente para esta instituição, independente da política vigente no estado e/ou Distrito Federal.

Por essas e outras possíveis razões, no período de 2006 a 2010, no Distrito Federal têm-se apenas quatro ações do PROEJA. A ação pioneira, iniciada em 2007, é o subprojeto Transarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, oriundo do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos PROEJA/Capes/Setec.

A segunda são os cursos PROEJA: Técnico em Informática e Administração do Centro de Educação Profissional de Ceilândia. Em 2009, com a institucionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília implantam-se no DF as primeiras turmas de especialização PROEJA. Por fim, em 2010, o Instituto Federal é selecionado no Edital do PROEJA Fic, lançado por meio do Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC em 08 de abril de 2009, para oferta de cursos PROEJA de Formação Inicial e Continuada para o sistema prisional do DF.

1.1 O subprojeto PROEJA-Transiarte e o Edital nº 03/2006 PROEJA/CAPES/SETEC

No que se refere ao investimento na formação PROEJA *stricto sensu*, a SETEC/MEC, no período de 2006 a 2011, investiu em programas de pós-graduação em educação um montante de R\$ 3,6 milhões de reais por meio do Edital nº 03/2006 PROEJA/CAPES/SETEC.

Esse Edital fomenta, em âmbito nacional, a produção científica nesta nova área que integra duas modalidades de ensino distintas, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Participaram e foram selecionados por este edital nove grupos de pesquisa que estão espalhados por todo o Brasil. Dentre as exigências para esta seleção, destaca-se a necessidade de estabelecimento de parcerias (redes ou consórcios) entre equipes de diferentes instituições de ensino superior ou entre estas e outras instituições de ensino e (ou) pesquisa, em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, em todo o Brasil são selecionados nove projetos de pesquisa, formados por redes ou consórcios de instituição, distribuídos pelos Estados do Paraná, Espírito Santo, São Paulo, Ceará, Pará, Goiás, Bahia, Minas Gerais, Maranhão, Rio Grande do Sul e o Distrito Federal. Uma estimativa de produção de conhecimento de 45 mestrados e 22 doutorados.

No Centro Oeste é selecionado o Projeto 19 “O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do Proeja”. Formado pelo consórcio de instituições: Universidade Federal de Goiás (instituição líder), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a Universidade Católica de Goiás e a Universidade de Brasília (instituições associadas).

O objetivo central do Projeto 19 é “investigar os processos de implementação da Educação Profissional (EP) integrada à Educação de Jovens e Adultos (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 desenvolve subprojetos com objetivos e especificidades próprias. A Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás desenvolvem o subprojeto 1: a constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do PROEJA em Goiás. A Universidade Católica de Goiás, o subprojeto 2: Agrupamentos e Culturas Juvenis: Espaços de Sociabilidade e de Formação, e a Universidade de Brasília o subprojeto 3: Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, neste livro denominado, PROEJA-Transiarte. Item que será aprofundado nos capítulos subsequentes do livro.

Desde 2007, a Universidade de Brasília coordena no Distrito Federal o subprojeto 3, o Proeja-Transiarte, em parceria com a Secretaria de Educação e de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal. Em 2009, as parcerias do Proeja-Transiarte ampliam-se com o ingresso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. O lócus central desse projeto é a Região Administrativa de Ceilândia, especificamente o Centro de Educação Profissional de Ceilândia e o Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia. Coroando esse proces-

so interinstitucional, em 30 de novembro de 2009 é assinado o Acordo de Cooperação nº 7.473, publicado no Diário Oficial da União – Seção 3, em 22 de fevereiro de 2010. Acordo este que tem como prazo de duração dois anos e, em 2012, está em processo de renovação junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal.

1.2 O PROEJA: Técnico em Informática e Técnico em Administração do Centro de Educação Profissional de Ceilândia

Em março de 2009, o Centro de Educação Profissional de Ceilândia no Distrito Federal, inicia a oferta de dois cursos técnicos no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): o técnico em Informática e o técnico em Administração. Estes dois cursos foram realizados na modalidade a distância e viabilizados pelo governo federal no âmbito do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil (Nascimento, 2011). A autorização para o funcionamento dos cursos técnicos no âmbito do PROEJA é emitida em 19 de novembro de 2009 por meio da Portaria 484, publicada no Diário Oficial – DF nº 224 a 20 de novembro de 2009.

O objetivo desses cursos é oferecer a formação técnica integrada à formação básica. Vale ressaltar que a oferta desses cursos é feita por meio do ambiente virtual, na modalidade de ensino a distância. A oferta de ensino a distância para o público jovem e adulto tem como intuito dialogar com as necessidades objetivas de vida desses sujeitos que, geralmente, enfrentam dificuldades para frequentar presencialmente os cursos.

A estrutura organizacional dos cursos PROEJA do Centro de Educação Profissional de Ceilândia, segue a lógica de módulos formativos. No caso para aquisição do certificado de Técnico em Administração, com carga horária de 2.400h, os educandos jovens e adultos percorrem os seguintes módulos: auxiliar de escritório, auxiliar de departamento de vendas, auxiliar de departamento financeiro e técnico em administração. Na mesma direção, para o certificado de técnico em informática, com carga horária de 2400h, fazem-se os módulos de operador de micro, auxiliar de montagem e configuração, auxiliar de rede de computadores e técnico em Informática. Como esses cursos são realizados no âmbito do PROEJA, todos os módulos são integrados à formação básica, no ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2011, vale destacar que o processo de seleção para esses cursos, realizado pelo Centro de Educação Profissional de Ceilândia, ofereceu 360 vagas e foi organizado por meio de três etapas: o processo de inscrição; uma palestra, e, por fim, havendo maior demanda que oferta, realiza-se um sorteio. Diferente do processo seletivo, apenas por meio de uma prova, em que os educandos são avaliados apenas pelo conhecimento cognitivo que possuem, a proposta da CEP/ETC de processo seletivo mais ampliado vai ao encontro da inclusão dos educandos jovens e adultos nas ofertas públicas de educação.

1.3 O Início do Centro de Educação Profissional Federal em Brasília e a Especialização PROEJA no Distrito Federal

O Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tem o objetivo de expandir e interiorizar as escolas federais, responsáveis por parte da oferta de Educação Profissional no Brasil. Para implantação deste programa foi necessário alterar a Lei nº 8.948, de 8 de Dezembro de 1994, que impedia a União de expandir suas escolas federais. Em 2005, o Ministério da Educação sanciona a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que autoriza a expansão dessa rede.

Como resultado desta abertura, em 2007, por meio da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, o Centro de Educação Profissional de Brasília, que até então está sob a gestão do governo do Distrito Federal, torna-se federal. Assim, em 2007, o Distrito Federal recebe a sua primeira escola federal de educação profissional que se estabelece, inicialmente, em Planaltina-DF, no então Colégio Agrícola de Brasília. Esta escola passa a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No caso específico de Brasília, a Escola Técnica de Brasília transforma-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília composto por cinco *campi*: Planaltina (antigo Colégio Agrícola de Brasília, federalizado e incorporado ao Instituto), Brasília, Taguatinga, Gama e Samambaia. Destaca-se que o Colégio Agrícola de Planaltina é criado e vinculado ao governo federal sendo repassado ao governo do Distrito Federal e, permanecendo, por 30 anos, ligado à Secretaria de Educação.

Com o processo de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, em 2009, inicia-se a oferta de um curso de Especialização em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com o intuito de especializar profissionais, contribuir com a implantação e produzir conhecimentos no âmbito do PROEJA. Em 2009, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília ofertou 60 vagas, divididas em duas turmas, para profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para o sistema de ensino estadual/distrital integrante do Programa Brasil Profissionalizado que atua ou atuará em cursos PROEJA e para o sistema municipal que atua em cursos PROEJA.

Problematizações finais

Abrigado pela abertura legal do Decreto nº 5.154/04, é instituído em 2005/2006 o PROEJA. Esse programa configura-se no cenário nacional como uma ação importante do governo federal para garantia dos direitos sociais do trabalhador brasileiro. Direito a uma formação integrada que tenha como centralidade a elevação da escolaridade, em nível de ensino fundamental ou médio, com formação profissional pública e de qualidade, “qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva” (BRASIL, 2009a, p. 47).

Diferente da maioria das experiências nacionais do PROEJA que se desencadearam por meio da Rede Federal, no Distrito Federal as ações PROEJA iniciam-se junto ao governo

Distrital. A primeira ação PROEJA no DF é o PROEJA-Transiarte (a partir de 2007). Em seguida estão os cursos PROEJA de Técnico em Informática e Administração do Centro de Educação Profissional de Ceilândia (a partir de 2009). E, somente a partir de 2009, entra em cena o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia com as primeiras turmas de especialização PROEJA e com a oferta de cursos PROEJA de Formação Inicial e Continuada em parceria com o sistema prisional do DF.

Apesar dos desafios a sua implantação, o PROEJA desponta, nacionalmente e, particularmente no DF, como uma política pública que vai ao encontro das necessidades educacionais brasileiras em que cerca de 65 milhões de jovens e adultos trabalhadores com 15 anos ou mais, não possuem ensino fundamental completo (PNAD, 2009). Nesse sentido, é imperativa a continuidade deste Programa e sua capilarização nos sistemas municipais, estaduais e Distrital. Desafio que precisa ser enfrentado pela atual gestão nacional do Programa.

Resta saber se esta continuidade será assumida pelo MEC, já que em 26 de outubro de 2011, é sancionada pela presidenta Dilma Rousseff a Lei nº 12.513 que institui em âmbito nacional o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Diferente do PROEJA, a lei do PRONATEC não trata da integração curricular defendida pelo Decreto nº 5.154/04 e pelo Decreto Proeja. Com essa mudança, outras questões emergem no contexto atual da educação profissional brasileira: que razões motivam a criação do PRONATEC? A quais interesses esse programa está atendendo? Por que não contempla a perspectiva da integração que historicamente vinha sendo construída? Seria um retrocesso aos tempos da política de educação profissional da década de 90? Questões, dúvidas e contradições que merecem ser abordadas em outro artigo.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. (2004). Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 de dez. 2010.

_____. (2005). Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.portal.Mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de dez. 2010.

_____. (2006). Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília - DF. Disponível em: <<http://www.portal.Mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de dez. 2010.

_____. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 de dez. 2010.

_____. (1994). Lei nº 8.948, de 8 de Dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Brasília-DF. Acesso em 22 de set. 2011.

_____. (2005). Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em 22 de set. 2011.

_____. (2007). Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11534.htm>. Acesso em 22 de set. 2011.

_____. (2009a) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento-Base de novembro de 2009. Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.portal.Mec.gov.br>>. Acesso em: 11 de jan. 2011.

_____. (2009b) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento-Base de novembro de 2009. Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.portal.Mec.gov.br>>. Acesso em: 11 de jan. 2011.

_____. (2009c) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, em 08 de abril de 2009. Assunto: oferta de cursos PROEJA de Formação Inicial e Continuada para o sistema prisional do DF. Brasília-DF. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de abr. 2012.

_____. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Relatório de Gestão 2010. Assunto: Ações PROEJA 2006-2010. Brasília-DF Mimeo.

_____. (2009). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2009. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em: 13 de jan. 2011.

_____. (2005b). Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília-DF. Disponível em: <<http://portal.Mec.gov.br/Setec/arquivos>>. Acesso em: 20 de out. 2008.

_____. (2009). Portaria nº 194, de 03 de Julho de 2009. Dispõe sobre o resultado do Ofício convite nº 40 GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril de 2009. Brasília-DF. Disponível em: <portal.Mec.gov.br>. Acesso em: 17 de dez. 2011.

DISTRITO FEDERAL. (2007). Decreto nº 28.276, de 14 de setembro de 2007. Dispõe sobre transferência de entidades escolares para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, e dá outras providências. Distrito Federal. Disponível em: <<http://legislacao-sedf.ritle.org.br/inicial/decretos/736-estrutura-organica-da-sedf/133-decreto-n-2276-de-14-de-setembro-de-2007>>. Acesso em: 14 de nov. 2010.

_____. (2009). Portaria nº 484, de 19 de novembro de 2009. Distrito Federal-DF. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ensinopublico.pro.br%2Fdocumentos%255CEstadual%255C22112009105522.pdf&ei=LUPrT7X5L5KC8QTy9z2B-Q&usg=AFQjCNG7V7eWivBqaNyvf9loxVZidZUoBQ>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. (2005). A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. Educação e Sociedade. Campinas-SP. Vol. 26, nº 92, p. 1087-1113, Especial – Out.

MOURA, Dante Henrique & PINHEIRO, Rosa Aparecida. (2009). Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. Em Aberto. Brasília-DF. Vol.22. n.82, pp. 91-107, Nov.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. (2011). PROEJA no Distrito Federal: analisando caminhos de construção de uma política pública. IFB: Brasília (Conclusão do Curso de Especialização em PROEJA), dez.

SANTOS, Simone Valdete dos & SILVA, Maria Terezinha Kaefer. (2007). O fazer Pedagógico no PROEJA do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. In: SANTOS, Simone Valdete dos; ESLABÃO, Leomar da Costa; FRANZOI, Naira; ALBERNAZ, Roselaine; DOROW, Clóris & ARENHALDT, Rafael. (2007). *Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA: produções da especialização PROEJA/RS*. Porto Alegre: Evangraf Ltda.

CAPÍTULO 2

A Construção do Proeja-Transiarte: Uma Leitura a Partir dos seus Registros

Remi Castioni
Mara Franco de Sá

O presente texto foi elaborado mediante a leitura e análise dos registros das reuniões do Projeto PROEJA-Transiarte/UnB realizadas no período de 2007 a 2010, além do artigo *EJA e educação profissional no Distrito Federal: integrando escolas e construindo a política pública* elaborado pelos educadores e membros do projeto, Remi Castioni e Renato Hilário dos Reis, em 2009. Complementamos ainda a análise com extratos de entrevistas, adotados como fonte secundária, apresentados pela pesquisadora Fausta Porto Couto em sua pesquisa de dissertação.

Para análise dos dados foi realizada, inicialmente, uma leitura prévia dos registros das reuniões de onde obtivemos algumas categorias de análise: formação, transiarte, pesquisa-ação, construção coletiva, institucionalização, educador, educando, EJA, educação profissional, integração curricular, *ciberarte*, PROEJA, PROEJA-Transiarte. Desafios que nos possibilitaram a compreensão dos seguintes aspectos: o processo de formação do subprojeto, onde destacamos o cenário encontrado pela equipe e a construção teórico-metodológica adotada. Posteriormente, a construção do subprojeto, enfatizando os itens referentes à dinâmica do processo de elaboração das atividades com os educados, as dificuldades enfrentadas e, por fim, a produção dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, os trabalhos realizados pelos mestrados e educadores do Programa de Pós-graduação da FE/UnB que participaram do subprojeto.

A análise dos dados foi realizada mediante o uso do *software* Nvivo 8 – *software* para análise qualitativa de dados – que permite a categorização e armazenamento de textos por categorias específicas. Optamos realizar a análise do material em unidades de texto, ou seja, da fragmentação construída mediante a divisão do texto a partir da fala dos participantes do projeto.

O Nvivo 8 contribuiu por reunir diversos dados comuns presentes em todo o registro das reuniões, auxiliando no processo de categorização, na releitura dos recortes realizados e, conseqüentemente, na elaboração da síntese do material.

1. O processo de formação do subprojeto PROEJA-Transiarte

O subprojeto PROEJA-Transiarte foi gestado no ano de 2007 por educadores e educandos da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), a partir de uma demanda de articulação entre a Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, e da Educação Profissional, doravante EP. A proposta foi a de buscar uma integração em duas escolas na

Região Administrativa de Ceilândia/DF – Centro de Ensino Médio 03 (CEM 03) e o então Centro de Educação Profissional (CEP), atualmente ETC – Escola Técnica de Ceilândia – pertencentes inicialmente à SEDF – Secretaria de Estado de Educação e que posteriormente passaram a compor distintas secretarias de estado: Secretaria de Educação e Secretaria de Ciência e Tecnologia, respectivamente, mas que novamente, em meados de 2010, voltaram a ficar subordinadas à SEDF.

Embora o Transiarte tenha iniciado em 2007, o debate que lhe deu origem é anterior. Em 2006, 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 decidiram participar conjuntamente na investigação sobre a articulação entre a EJA e EP 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. Os desdobramentos desse trabalho no DF deram condições para o nascimento do Projeto Transiarte, tendo a UnB assumido o subprojeto 3: Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Nosso desafio foi responder a este projeto, estimulados pelo MEC/Capes e pela Secretaria de Tecnologia. O PROEJA liga EJA com Educação Profissional (EP) em uma missão inovadora. Trabalhamos com uma estrutura complexa e pesada, até porque os educandos sofrem uma dupla seleção de ingresso: na escola e na sociedade. Está ocorrendo uma expansão do ensino técnico e, em geral, pessoas de classes menos favorecidas não estão nos CEFETs ou IFETs. O Projeto é uma forma de outros públicos acessarem a educação profissional. Há um modelo de EP. Há a Escola Técnica de Taguatinga. Pretendemos aproximar o mundo dos jovens e adultos que estão em EJA do mundo de EP (Castioni, 2009)⁴.

O subprojeto PROEJA-Transiarte é uma proposta de construção coletiva que visa integrar arte e profissionalização mediante a inclusão digital. Nesse sentido, a perspectiva do projeto é promover o desenvolvimento dos conteúdos e temáticas de forma interdisciplinar, em que ocorra uma valorização da identidade cultural dos sujeitos envolvidos.

O projeto idealizado pela Faculdade de Educação, denominado de PROEJA-Transiarte teve como locus de atuação a região Administrativa de Ceilândia, sendo o trabalho desenvolvido nas duas unidades escolares já citadas, o CEM 03 e o CEP/ETC, e trouxe para o debate os educadores, educandos e gestores além dos representantes das secretarias de estado envolvidas. O ingresso desses atores foi gradual à medida que o processo de implementação do projeto foi acontecendo. Por outro lado, também foi oscilante, considerando que o quadro de gestores, educadores e educandos dessas escolas foi se modificando ao

4. Todas as citações colocadas neste texto foram retiradas dos registros produzidos nos encontros do grupo Transiarte, entre os anos de 2007 e 2010 e das produções acadêmicas dos participantes do projeto de pesquisa.

longo dos anos, por razões diversas, que incluem a própria dinâmica das secretarias envolvidas e da própria ação da EJA no DF.

O processo de institucionalização do projeto representou uma etapa de constantes oscilações decorrentes das decisões políticas no âmbito do GDF (Governo do Distrito Federal) e pode ser compreendido em dois momentos distintos. Primeiramente, a apresentação da proposta de articulação da EJA com a Educação profissional à Secretaria de Educação, que ocorreu em um período em que o governo criava, no início do governo da coligação do PFL/DEM, em 2007, gerências que concorriam com ações da própria SEDF como as encarregadas para a alfabetização (Projeto ABCDF) e para a educação profissional (escolas técnicas) e que tinham propósitos muito distintos dos pensados pelo PROEJA e, em particular, pela ação empreendida pelo projeto apresentado pela UnB.

As ações voltadas para EJA apresentavam uma visão limitada sobre as demandas dessa modalidade de ensino ao restringir as metas da EJA: a alfabetização de jovens e adultos. Já na EP as iniciativas não sinalizam o fortalecimento das esferas públicas de ensino no DF, pois a gerência responsável optou pela concessão de bolsas de capacitação profissional – adquiridas mediante compra de vagas nas instituições do Sistema S – para 1.365 educados do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal.

As ações desenvolvidas pelas duas gerências de ensino demonstram que, no processo de institucionalização do projeto, os pesquisadores tiveram algumas dificuldades em razão tanto das concepções educativas presentes naquele momento quanto das opções políticas que não privilegiaram a esfera pública de ensino. Segundo Castioni & Reis (2009):

Nesse particular trazemos de novo a nossa reflexão à questão da construção da “agenda” e à inclusão do “problema” como espaço de construção da política pública. A opção do governo Arruda foi em outra direção. Em vez de construir uma ação amparada na estrutura da educação, o governo optou por uma transferência de ações para outros atores, transferindo recursos para tal. O governo Arruda, ao promover a “compra” de vagas no Sistema-S, dava as condições para esse se manter, uma vez que os cursos seriam absorvidos em horários onde havia baixa demanda no sistema. Seguramente compromissos da recém concluída campanha eleitoral estavam presentes e, em vez de se aprofundar o conhecimento das atuais estruturas de oferta de educação no Distrito Federal, partiu-se para o mais simples.

No ano de 2007 ocorreu mais um entrave na institucionalização do projeto com a transferência da EP para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, que ocasionou a suspensão do diálogo entre as instituições envolvidas, além de limitar a atuação do Projeto às oficinas do Transiarte no CEM 03 diante da impossibilidade de desenvolvimento da pesquisa no CEP/ETC de Ceilândia, que, com a transferência, obteve nova denominação: Escola Técnica de Ceilândia (ETC).

O retorno das atividades do subprojeto PROEJA-Transiarte ao CEP/ETC só ocorreu no final de 2008 e foi fortalecida com a Lei nº 11.741, de 16/07/2008, ao preconizar que a EJA deve articular-se, preferencialmente, com a EP. Nesse movimento, uma nova instituição vai se

agregando ao projeto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), que nasce a partir da retomada do Colégio Agrícola de Planaltina, criado em 1959 pelo Governo Federal, e que por mais de 30 anos permaneceu mediante convênio com o GDF. O IFB inaugura uma nova etapa na educação profissional no DF, até então, juntamente com o Acre, os únicos estados a não terem uma escola técnica federal. Naquele momento, a única referência que o projeto do Centro-Oeste tinha em relação à construção do PROEJA era a partir dos relatos dos pesquisadores de Goiás e da equipe do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), também transformado, em 2008, em Instituto Federal (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), que também era parte da pesquisa patrocinada pela Capes.

O PROEJA-Transiarte, desde o início, admitiu como concepção, a ideia da ampliação do papel da EJA por compreender que esta não se limita à alfabetização e que os educandos e educandas dessa modalidade de ensino compõem uma representativa demanda da educação profissional. Isto se constitui em um elemento importante para a implantação do projeto.

Por fim, podemos apontar também como entrave para o desenvolvimento da pesquisa a intervenção realizada pela Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia na direção do CEM 03, no início de 2009, afastando a direção eleita da escola. O processo interventor ocorreu com o afastamento da equipe gestora. Concluído o período de afastamento, a gestão do CEM 03 foi exonerada, o que gerou a necessidade de nova aproximação da equipe da UnB com a nova direção nomeada para garantir a continuidade do projeto, uma vez que a direção anterior havia garantido a inclusão do Projeto PROEJA-Transiarte no PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola).

Mesmo diante de tantos impasses, o final do ano de 2009 representa um momento importante para a continuidade da pesquisa com a assinatura do Acordo de Cooperação Técnica, durante o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica entre as instituições envolvidas: Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, Universidade de Brasília e o Instituto Federal de Brasília. No entanto, ainda neste ano o projeto de pesquisa vivenciou mais um período de instabilidade resultante da nova reorganização política ocorrida após a renúncia do governo Arruda gerada por denúncias de corrupção em seu governo a partir da operação da Polícia Federal denominada Caixa de Pandora. As dificuldades enfrentadas para a institucionalização do PROEJA-Transiarte se expressam na seguinte fala: “Tem havido uma ciranda de mudanças, gastamos tempo de negociações para continuar a pesquisa” (Angelim, 2010)⁵.

É importante considerar que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, o PROEJA-Transiarte esforçou-se em agregar nesse projeto os educandos da pós-graduação que tiveram uma participação ativa e destacada, conforme as determinações do edital anteriormente citado. Essa articulação procurou envolver e dar voz a atores sociais diferentes, que representassem distintos espaços sociais. Deu ao Transiarte uma composição complexa e

5. Educadora da FE/UnB e integrante do grupo de educadores da FE na pesquisa.

variada a começar pelas trajetórias distintas dos pesquisadores e abordagens metodológicas também eram variadas. A pesquisa-ação inicia-se com: Lúcio França Teles, Renato Hilário dos Reis, Remi Castioni, Maria Luíza Pereira Angelim, Rita Carolina Vereza Bruzzi, Pedro Filho, Adriane Fritz, Dorisdei Valente Rodrigues, Aline Stefania Zim, Fausta Porto Couto, João Felipe de Sousa. Depois agregaram-se Julieta Borges Lemos além, é claro, dos educadores, educandos e gestores do CEM 03 e o CEP/ETC.

No ano de 2009, o Subprojeto PROEJA-Transiarte passou a oferecer nas duas escolas cursos e oficinas de arte e informática para os educandos. Diversos educandos, das duas escolas envolvidas, tiveram a oportunidade de participar desse trabalho, que inclui também, e antes de tudo, a sensibilização e capacitação dos educadores e gestores interessados.

Os cursos e oficinas oferecidos foram resultado da aproximação que o Transiarte promoveu entre as duas unidades de ensino. O CEP/ETC abriu seus laboratórios de informática para oferecer aos educandos do CEM 03 os cursos de “Ciberarte I” e “Ciberarte II”.

A construção do projeto foi coletiva e gradual. As diversas etapas do trabalho e os atores envolvidos foram dando contornos mais precisos ao Transiarte. Essa natureza do trabalho foi promovida de forma consciente pelos membros do núcleo gestor do projeto, que evitaram as respostas prontas e deram espaço às várias vozes presentes. Como evidência, destacamos uma fala da educadora da FE, Maria Luíza Angelim, que, à época do início do projeto, destacava três possibilidades sobre o desafio de harmonizar arte, tecnologia, educação e profissionalização:

Temos as hipóteses Transiarte. É preciso que vocês vejam as imagens produzidas pelos educandos daqui, para perceber melhor. No CEP/ETC é outra coisa. Isso pode ser uma pura linguagem de comunicação, para educandos dos 16 aos 60 anos. Assim: (1) Pode ser que Transiarte seja só uma linguagem de comunicação; (2) Pode ser que essa linguagem de comunicação componha um perfil profissional que está aí no mercado, como *Web Design*, isto é, que essa linguagem se encaixa em outros perfis profissionais; (3) Transiarte poderá ser um perfil profissional novo: um trabalhador que vai ser o empregado de alguém, ou um trabalho em economia solidária etc (Angelim, 2008).

As hipóteses, certamente, brotaram dos desafios provocados com a convivência no CEM 03 e ETC. Associados aos elementos supracitados, outro aspecto relevante e desafiante foi considerar os valores e as idiossincrasias relativas à educação de jovens e adultos, ou seja, o Transiarte teve e tem como grande provocação e motivação compreender as questões que envolvem os principais interessados nesse trabalho: jovens e adultos que estão no ambiente escolar.

2. Estratégia Metodológica e a Elaboração das Atividades

Toda ação e construção do projeto PROEJA-Transiarte foi embasada pela pesquisa-ação. Trata-se de uma estratégia metodológica de pesquisa participante em que o pesquisador atua como sujeito ativo da pesquisa, propondo intervenção no recorte da realidade trabalhada. A filiação teórica que o grupo utilizou para trabalhar essa estratégia foi a de René

Barbier, autor de obras como: “A Pesquisa-ação – especificações técnicas” e “A Pesquisa-ação na Instituição Educativa”.

Com relação à pesquisa-ação é preciso afirmar que, certamente, estava mais em harmonia com o *ethos* do Transiarte, porque a intervenção foi um aspecto importante do trabalho de pesquisa.

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).

A opção teórica adotada gerou, em alguns momentos, sentimentos de insegurança nos educadores das escolas envolvidas, como verificado na fala de uma participante que comentou sobre as necessidades que os educadores têm do “(...) roteiro, de um plano de aula e procedimentos metodológicos prontos” (Bonfim)⁶. Segundo a percepção do educador Oséas Pacheco de Oliveira, a resistência do educador era oriunda da incompreensão sobre “o que é Transiarte? Como fazer?” Além disso, segundo o educador, da visão equivocada de que é o educador quem sabe tudo e que torna os educandos, meros receptores.

Os pesquisadores compreendem que esse processo é também resultante do não fortalecimento da pesquisa-ação e da permanência das práticas tradicionais de pesquisa e de ensino presentes tanto nas práticas dos educadores quanto no imaginário dos educandos, gerando, no educador das duas instituições escolares, a invocação por soluções prontas, como manuais, roteiros para o desenvolvimento das atividades e a incompreensão, inicial, de que a pesquisa objetiva um processo de reflexão-ação coletiva e, portanto, há uma imprevisibilidade estratégica por serem os momentos da pesquisa construídos não por etapas rígidas e sim pelas situações que emergem do processo de aprendizagem coletiva.

A proposta dialógica e de construção coletiva do Transiarte esteve presente desde a concepção do projeto. As definições prontas, retiradas dos manuais, foram recusadas diante da opção de uma proposta de aprendizagem coletiva na qual os atores, inclusive os educandos, tinham voz e eram ouvidos no processo e, portanto, ativos na dinâmica do desenho dessa proposta de educação, pesquisa-ação.

“Se a aprendizagem é colaborativa o processo é o mais importante. A transformação do sujeito é que é importante” (Angelim, 2009).

A linha metodológica da pesquisa recebeu críticas entre o meio acadêmico, manifestadas no Encontro realizado em Goiânia no ano de 2009. Lá ficaram evidentes as preferências por procedimentos metodológicos distintos daqueles realizados no Distrito Federal. Para os pesquisadores da UnB a reação manifestada pela academia no Encontro de Goiânia expressa uma divergência sobre o ato de pesquisar existente entre as instituições, pois, segundo o relato dos participantes da equipe Transiarte, as demais pesquisas apresentavam

6. Joelma Bonfim. Atuou na Secretaria de Ciência e Tecnologia, quando as escolas técnicas permaneceram a ela vinculadas.

opções de análises e coleta de dados mais convencionais, embora com referenciais teóricos e procedimentos metodológicos expressivos, como é o caso das entrevistas em profundidade respaldadas em Pièrre Bourdieu.

Os participantes do PROEJA-Transiarte avaliam que essa divergência não significa uma limitação no trabalho realizado pela UnB e apenas reflete a necessidade de aprofundamento, por parte dos integrantes do projeto, da opção teórico-metodológica da pesquisa para que fique claro que o referencial eleito conduza os caminhos da pesquisa a um processo contínuo de ação coletiva e reflexão/ação. Sobre esse aspecto a educadora Maria Luiza Pereira Angelim destaca que,

Precisamos saber que maneiras e formas a gente tem para fazer essa prática de pesquisa-ação. Como trabalhar com a metodologia do sujeito coletivo de pesquisa. A escuta é necessária para fazer acontecer o projeto. A reflexão é importante para escudar o projeto, para termos claro o que estamos fazendo (Angelim, 2009).

Os educadores da UnB destacam ainda que a pesquisa realizada em Ceilândia busca tornar todos os educadores envolvidos em educadores/pesquisadores e assim romper com “(...) essa concepção tradicional de trabalho. Pesquisa lá, operacionaliza aqui”, além de afirmar que: “(...) Deixamos claro que a UnB não vinha com questionários para coleta de dados” (Angelim, 2009).

Ainda sobre as reflexões a respeito da proposta metodológica utilizada, o educador Renato Hilário declara que,

A natureza da pesquisa-ação pressupõe a construção coletiva. Fazer e escrever juntos. Independente de ser um desafio ou não. Nós fazemos o caminho, caminhando. (...) A pesquisa-ação se faz nesse fazendo. O fato de a gente pegar os livros, e saber os livros de memória, não nos faz pesquisadores-ação. Temos que, ao fazer, experimentar e experienciar. Escrever o que estamos fazendo como ato político. Academia significa todos nós aqui, os dirigentes também e a UnB. Com esta avaliação, temos a chance de um salto, experienciando e escrevendo esta caminhada: ação como escrita e a escrita como sistema de investigação. (Reis, 2009).

Para os pesquisadores, os integrantes do projeto devem ter clareza de que a pesquisa busca uma construção coletiva que recusa a ação de apenas compreender ou descrever um objeto estudado e, ao realizar um projeto centrado na ação/reflexão/ação conjunta de todos os participantes da pesquisa, permite que todas as perspectivas, compreensões e vozes dos diversos sujeitos e atores sociais se façam presentes, evitando assim que o espaço e os discursos acadêmicos apresentem-se predominantes sobre os demais.

Os procedimentos adotados para a realização dos trabalhos do projeto PROEJA-Transiarte se iniciaram tomando como base três momentos distintos: sensibilização dos educadores e gestores, oficinas com os educadores e oficinas com os educandos. Isto porque a proposta era fazer o Transiarte tornar-se uma linguagem inserida no currículo e vinculada

às disciplinas da escola. O lócus da execução dessa primeira etapa do trabalho foi o CEM 03 e, posteriormente, a ETC/CEP.

O primeiro momento – sensibilização dos educadores – buscou apresentar o projeto e estimular a participação dos educadores, com ideias, propostas de trabalho e absorção do conteúdo do Transarte nas disciplinas. Nessa etapa, a equipe do projeto realizou diversos encontros com o grupo nos três turnos do CEM 03. A proposta inicial era, em conjunto com os educadores, integrar o projeto às disciplinas da EJA.

O segundo momento – oficinas com os educadores – tinha como objetivo refletir coletivamente sobre o diálogo entre a linguagem da arte e da tecnologia e as disciplinas específicas. O Transarte buscava escapar de uma proposta fechada e conteudista e se propunha a ser uma construção coletiva singular que dialogava com as particularidades de cada área do saber e valorizava a experiência e a receptividade de cada educador. “O PROEJA-Transarte, além de já fazer parte do projeto político pedagógico do CEM 03, passa agora a fazer parte do conteúdo de disciplinas, utilizando a grade horária em andamento” (TRANSARTE, 26 de agosto de 2008)⁷.

Finalmente, a etapa das oficinas com os educandos ocorreu no âmbito das disciplinas e somente foi possível por causa das duas etapas anteriores que criaram a condição de mobilização e construção de conteúdo para o envolvimento dos educandos. As oficinas eram propostas práticas de trabalhar arte e tecnologia por meio de temáticas do universo dos educandos envolvidos. Vídeos, dublagens, animações, colagem de imagens e montagens foram alguns dos exercícios realizados durante as oficinas.

O educador da FE, Renato Hilário, comentou que o ano de 2008 foi o período de trabalhar a Transarte como experiência em nível disciplinar, incorporando essa linguagem em sala de aula e que, posteriormente, era necessário trabalhá-la em nível macro, assumindo uma ótica mais orgânica.

Nos anos de 2009 e 2010, o projeto mais amadurecido, amplia sua proposta para a integração das duas instituições CEP/ETC e CEM 03, ambas em Ceilândia/DF. Como exemplo, podemos citar o caso do primeiro curso do projeto ofertado em termos de buscar profissionalização: o “Ciberarte I”. Os educandos do 2º segmento e do primeiro semestre e do 3º segmento da EJA do CEM 03, com mais de 18 anos, tiveram a oportunidade de participar do “Ciberarte I”, oferecido pela ETC, sendo a contribuição do CEP/ETC decisiva no desenvolvimento das atividades do Transarte.

O curso teve carga horária de 80 horas/aulas, divididas em 13 semanas. O objetivo era que o educando, ao final, tivesse a certificação de formação inicial e a profissionalização de 80 horas e, assim, articulasse a formação básica com a profissional. Nesse sentido, o Transarte ficou independente das disciplinas. Ou seja, saiu do âmbito específico de cada educador em sua disciplina e tornou-se mais complexo e autônomo.

7. Registro das reuniões da equipe da pesquisa-ação na UNB.

O grupo, ao refletir sobre o processo de construção do Transiarte, considerou que essa experiência com o curso do CEP/ETC era um embrião por ser uma iniciativa que daria novos rumos ao trabalho, fato que concretizou-se com a oferta dos cursos “Ciberarte I e II”, posteriormente denominados de Introdução a Arte digital e Fotografia Digital, embora persistindo a interrupção⁸ do percurso escolar uma característica da modalidade da educação de jovens e adultos que se apresenta como idas e vindas dos educandos. A proposta de trabalho fundamentou-se na concepção freireana de educação libertadora e no conceito de Transiarte – a arte como transição entre a cultura popular e os espaços virtuais e, segundo o educador da FE/UnB, Lúcio Teles, atuou como um mecanismo de inclusão digital mediante a realização das atividades feitas no curso “Ciberarte I” – na ETC/CEP – que teve caráter introdutório “devido à exclusão digital a qual estão submetidos alguns educandos” (Teles, 2009).

Os cursos “Ciberarte I e II” promoveram aos participantes uma inserção ao universo da tecnologia e da construção coletiva diante da aquisição, inicialmente, de conhecimentos básicos da informática, tais como ligar/desligar adequadamente os microcomputadores, identificar o sistema periférico (cabos e fios), assim como utilizar o menu de navegação, as ferramentas de busca de *site*, criação de *e-mails*, elementos esses essenciais para a continuidade das atividades no curso seguinte denominado “Ciberarte II”, onde puderam conhecer sobre seleção, edição, manipulação de imagens, construção de objetos em 2D e 3D, conhecimentos que possibilitaram a construção coletiva do que foi discutido nas oficinas do Transiarte (estes procedimentos estão mais aprofundados no capítulo X).

No processo de construção do trabalho a prática e a teoria constituíram-se em um único processo e os procedimentos metodológicos para a construção do trabalho tiveram a escuta como um processo fundamental para garantir a história de vida dos educandos da EJA envolvidos no projeto. Essa percepção pode ser visualizada na fala de uma educadora que afirmou: “O processo sensível, de escuta, parte da história de vida de cada educando, dentro do interesse de cada um de participar. Uma estratégia metodológica pelos que ministram o curso” (Sales, 2009)⁹.

Nos contatos iniciais dos educandos no curso “Ciberarte I”, eles afirmaram que a possibilidade de aprender informática os motivou a participar do projeto, pois acreditavam que assim obteriam qualificação profissional.

Essa afirmação evidenciou-se na fala de um educando de 18 anos durante as atividades do *Ciberarte*, em 2009, que declarou querer “aprender um pouco mais sobre informática, para arrumar trabalho”. Essa informação sobre a motivação em participar do projeto

8. Para a Doutora Maria José Barbosa, professora do Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire – Fortaleza-CE, ligada ao Núcleo de Avaliação Educação – NAVE do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFC. É preciso resignificar a evasão na EJA, mudar a visão de abandono voluntário e irresponsável para uma interrupção forçada dos estudos dos jovens e adultos, considerando que eles mesmos, por sua história de vida, possuem interesses variados e necessidades que muitas vezes correspondem a sua sobrevivência.

9. Márcia Castilho de Sales, educadora/gestora CEP/ETC no início do projeto. A partir de Janeiro de 2011 assumiu a direção da escola.

demonstra que eles compreendiam as atividades propostas como mais uma forma tradicional de qualificação profissional, percepção que depois se altera ao afirmarem “(...) foi tudo novo, porque eu não sei, eu nem sabia fazer vídeo, essas coisas, mexer com massinha, elaborar esses vídeos, é diferente, é isso” (Liliane)¹⁰.

A percepção apresentada pela educanda é resultado do desenvolvimento das atividades promovidas pelos mestrandos que atuaram na equipe Transiarte com ações diferenciadas do modelo convencional de formação, ao conduzirem as reflexões dos educandos à realidade cotidiana dos próprios sujeitos do CEM 03. Esse exercício suscitou nos educandos o interesse por temas ligados tanto aos problemas referentes ao universo escolar quanto aos outros meios sociais em que estavam inseridos, fazendo assim aflorar discussões ligadas, principalmente, ao sentimento de discriminação nas suas mais diversas formas.

Embora as temáticas iniciais surgidas nas rodas de debates, realizadas durante as oficinas do Transiarte, apresentassem inicialmente manifestações negativas sobre a realidade dos educandos da EJA, os grupos, orientados pela equipe Transiarte, refletiram também sobre as alternativas de superação da situação vivenciada e a valorização dos aspectos positivos encontrados em suas coletividades, afirmação que se evidencia na fala de uma integrante do projeto ao declarar que “é 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” (Liliane).

Quanto ao aspecto prático das atividades, os educandos conheceram também sobre a composição básica de vídeos e entenderam o porquê da escolha dos temas a partir de um problema gerador. Assim como obtiveram informações a respeito da importância do roteiro, do planejamento das atividades, da elaboração artística necessária (personagens, fotografia, cenário, trilha sonora etc.) e, finalmente, a montagem e edição do produto. Esse processo pode ser visualizado na seguinte fala: “as atividades artísticas são essas de moldar as massinhas, por exemplo. Depois vem a edição no computador. Na montagem do vídeo, a gente também pode restaurar uma foto velha (Photoshop)” (Zim, 2009)¹¹.

O desenvolvimento das atividades possibilitou aos educandos do CEM-03 a percepção de novas formas de aprendizagem além das práticas individuais, permitindo a compreensão da importância da construção coletiva, como afirmou a educanda do CEM 03, Renata,

(...) tem diferença, o aprendizado, assim, que a gente aprendeu na prática, fazendo, buscando o conhecimento, trocando conhecimento um do outro, eu achei até que a gente teve mais diálogo, até com os mesmos que a gente não tinha tanto contato, quando a gente chegava ao transiarte e tinha, né, troca de conhecimento, isso ali que a gente juntava tudo e foi formando uma coisa legal” (Renata).

10. Educanda do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia.

11. Educanda/educadora do PPGE/UNB.

3. Os Frutos do Projeto PROEJA-Transiarte

Do projeto desenvolvido resultaram produções tanto dos educados da EJA quanto dos pós-graduandos e educadores do Programa de Pós-graduação da FE/UnB.

Os resultados das atividades produzidas pelos educandos do CEM 03 foram postados no seguinte endereço: <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>, onde se encontram os vídeos realizados tanto nas oficinas do Transiarte quanto no curso de Introdução à Arte Digital no CEP/ETC. No sítio/site há onze trabalhos gerados pelos educandos que tratam de temas que vão dos efeitos trágicos das drogas aos confrontos familiares e juvenis. Como também da percepção dos educandos sobre aspectos ambientais, históricos e culturais presentes em seus universos sociais.

Das produções, frutos do projeto, destacam-se os vídeos Tribus e Encontro de Gerações, a questão do Lixo na escola realizados nas oficinas do Transiarte e a produção em vídeo Cidade Viva, feita no curso de Introdução à Arte Digital no CEP/ETC.

O vídeo Tribus é uma animação *stopmotion* – técnica de animação na qual se trabalha fotografando objetos (fotogramas) um a um, ou seja, quadro a quadro e alternando suavemente as posições para criar a ilusão de movimento – produzida com fotomontagem durante a Semana Cultural do CEM 3, em maio de 2008, pelos educandos da instituição, juntamente com a grupo de pesquisa Transiarte.

Os educandos apresentaram no vídeo os personagens escolhidos após discussões realizadas nos círculos de debates e retrataram os diversos sujeitos sociais representativos da diversidade cultural vivida por eles e que, no entendimento do grupo, uma parcela significativa da sociedade apresenta posturas preconceituosas com relação a alguns personagens apresentados, devido à opção por estilos de roupas, música e comportamentos.

No vídeo, o personagem principal – Ed – é apontado como alguém feliz e em seguida é lançado o questionamento: Mas, qual é a tribo dele? No desenrolar da história Ed tem contato com outros sete personagens – a roqueira, o skatista, a patricinha, o reaggeiro, a funkeira, o emo e a nerd. O encontro dessa diversidade cultural é caracterizado pelas vestimentas e pelos estilos musicais que compõem a trilha sonora usada para caracterizar os personagens. Ao final todos estão juntos no último quadro apresentado e finalizado com a mensagem sobre o poder da coletividade, com a frase: “Ninguém de nós é tão bom, quanto todos nós juntos”.

Já o Vídeo/animação História Vivida, História Escrita¹² tem como ponto central a reflexão entre a história vivida e a história escrita. O vídeo é iniciado com as reflexões do educador Oséas sobre as especificidades do ensino de História na EJA diante da existência de faixas etárias distintas nas classes e de conhecimentos diferenciados sobre os fatos históricos. A percepção do educador pode ser explicitada com o seguinte relato: “Trabalhar com história na EJA é uma situação difícil, mas ao mesmo tempo desafiadora e interessante também, porque trabalhamos com pessoas que têm visão de mundo e de tempo bastante diferentes” (Pacheco).

12. O vídeo pode ser acessado no endereço <<http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/videos>>.

No desenvolvimento restante do vídeo a afirmação acima apresentada torna-se compreensível, com o relato de Altino, educando da 8ª série da EJA, que foi entrevistado e relata a sua experiência de trabalhador nordestino recém chegado a Brasília, assim como seu olhar sobre o período ditatorial. Esse vídeo faz parte da mesma oficina que teve como uma de suas produções o encontro de gerações.

No que se refere à produção dos vídeos, os educandos utilizaram as técnicas de entrevista e fotomontagem que, juntamente com a trilha sonora, buscaram representar a inserção do sujeito no processo histórico de seu tempo ao relacionar o relato do entrevistado Altino sobre a vinda dos nordestinos para a construção da nova capital federal brasileira à imagem do pau-de-arara – transporte coletivo usado na condução dos trabalhadores nordestinos à capital federal –, com as primeiras imagens da construção de Brasília e da moradia do trabalhador residente na Ceilândia daquele período.

Já os vídeos, A Questão do Lixo na Escola, realizado no CEM 03 e Cidade Viva realizado na ETC/CEP foram produzidos mediante o uso das técnicas de filmagem, desenho e fotografias. Aquele produzido juntamente com a equipe Transiarte teve seu tema construído inicialmente a partir de uma abordagem geral, tendo o aquecimento global como primeira ideia e, posteriormente, transformado em um tema mais específico ao tratar da questão do lixo na escola e sua relação com o meio ambiente. Quanto ao vídeo Cidade Viva, fruto do curso Introdução à Arte Digital realizado no CEP/ETC, inicia sua abordagem a partir dos anseios da juventude da cidade por trabalho e pela descoberta das possibilidades de crescimento pessoal dentro da própria comunidade e a conseqüente valorização de Ceilândia, gerando no personagem um sentimento positivo de pertencimento à comunidade e busca pela escolaridade e qualificação profissional (Rodrigues,2010)¹³.

O projeto obteve também experiências que não refletiram práticas pedagógicas significativas. Como exemplo, podemos citar as atividades de redublagem de vídeos retirados do *sítio/site* <www.youtube.com.br>, onde os educandos apresentaram o conteúdo da disciplina de Física sobre receptores, medidores e campos elétricos.

Na avaliação dos integrantes da pesquisa, os vídeos de redublagem não apresentaram inovações pedagógicas, visto que a atividade não ultrapassou a prática tradicional de ensino sendo esse processo resultante, em parte, da formação positivista de alguns educadores que priorizam a demonstração de domínio de conteúdo, ao invés de uma nova percepção de aprendizagem em que o educando seja sujeito ativo de seu processo de construção do conhecimento.

Sobre a avaliação dos vídeos de redublagem, Aline – à época da pesquisa, mestranda participante do projeto – afirmou que, embora “a experiência tenha sido importante como vivência de uma nova linguagem, não ocorreu a aprendizagem do conteúdo proposto pelo educador de Física, assim como a equipe Transiarte, nesse contexto, não conseguiu o currículo de forma criativa nem libertadora” (Zim, 2009).

13. Os vídeos citados podem ser acessados no endereço <<http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/videos>>.

Acerca da importância da atuação do educador na orientação das atividades do educando que superem as práticas tradicionais de ensino, a educadora Maria Luiza Pereira Angelim afirmou que o corpo dos educadores deve buscar estabelecer uma ruptura com esses modelos e “intervir mais a partir do senso comum, por meio de uma linguagem de significado e sentido.” Complementou ainda afirmando que “a maior dificuldade é do ponto de vista pedagógico do educador: não é o currículo, é o educador como sujeito” (Angelim, 2009).

A presença das práticas tradicionais de ensino de fato se faziam presentes no CEM-03 e demonstram a resistência na ruptura desse padrão de ensino mesmo com o desenvolvimento de uma proposta coletiva de trabalho. Essa resistência tornava-se mais presente no processo avaliativo, onde fica evidenciada a fragilidade do educador quanto à mensuração dos resultados da aprendizagem. Na fala do educador Oseás Pacheco Oliveira a,

A avaliação foi um fantasma que me perseguiu durante quase todo o processo de trabalhar com o transiarte. Vim me decidir por uma forma de avaliação no final do projeto, que aí cheguei à conclusão que eu deveria abandonar as formas tradicionais de pontuação, enfim, e de qualquer forma teria que me firmar em algo que fosse documentado do ponto de vista de registro. (...) Então, no final do curso, eu optei também por aplicar uma prova tradicional para que fosse documentado o percurso do educando e não ficar apenas com o produto final que foi realizado no transiarte (Oliveira, 2010).

Sobre essa questão, os educadores da UnB, compreendem que é necessário o desenvolvimento de um currículo criativo e de novas dinâmicas para a realização dos trabalhos, pois percebem que os educandos também apresentam preocupações quanto aos prazos das atividades e, conseqüentemente, com a avaliação. A educadora Maria Luiza Pereira Angelim destacou que

“os educandos da EJA não sabem a escola que querem, pois a EJA não é construída como sujeito coletivo por ainda manter o foco na escola e não no educando e, dessa forma, reforça o distanciamento da realidade de vida do educando e dos seus desejos” (Angelim, 2009).

Quanto à produção acadêmica resultante do Projeto destacam-se as dissertações e teses realizadas pelos educandos do programa de Pós-graduação das linhas de pesquisa envolvidas no projeto; além dos trabalhos acadêmicos apresentados – artigos e pôsteres – em eventos da área de educação.

Como resultado da produção acadêmica dos pós-graduandos da FE/UnB destacam-se as dissertações: Projeto Proeja/Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em *Ciberarte*; Arte, Educação, e Narrativa no Proeja-Transiarte – Ensaio e Fragmentos; Cultura tecnológica, juventude e educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias, de Dorisdei Valente Rodrigues, Aline Stefânia Zim e Fausta Porto Couto, respectivamente. Além das pesquisas em andamento na fase de conclusão desse texto.

Quanto à participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais da área, os pesquisadores produziram 18 comunicações orais e 4 pôsteres, onde foram apresentadas reflexões acerca da experiência do grupo com a proposta de pesquisa-ação, a construção de um itinerário formativo para EJA mediante ações coletivas, reflexões sobre o Ensino Médio Integrado, inclusão digital, arte, linguagem, estética e tecnologia.

4. Avaliando o Subprojeto PROEJA-Transiarte: Percepções dos Sujeitos e Dificuldades Vividas

Para realizar uma avaliação das atividades, o grupo de pesquisa da UnB propôs uma reunião para refletir com os educadores e gestor do CEM 03 e da ETC/CEP a experiência vivenciada.

Na avaliação dos educadores, tanto da ETC/CEP quanto do CEM 03, o projeto trouxe contribuições para as instituições. Para o educador Oséas Pacheco, a construção da proposta foi realizada coletivamente ao longo do processo. Afirmou ter encontrado inicialmente algumas dificuldades, apresentando a questão da diversidade de idade, conhecimento e opiniões como uma questão fundamental a ser administrada. Porém, destacou que, superados esses obstáculos, a integração entre os educandos foi um ponto positivo, possibilitando aos mesmos a oportunidade de “tomar consciência de que, como ser humano e como educando de EJA, fazem e constroem história em sala de aula” (Pacheco, 2009)¹⁴. Em reunião posterior, o mesmo educador, ao relatar sua experiência como educador que atuou no projeto afirmou:

(...) eu não estava entendendo bem. Agora sei que a ideia é de um casamento que pode vir a crescer e dar o resultado que está sendo colocado aqui. Gostaria de falar para vocês a nossa experiência, o resultado final desse trabalho: houve um crescimento importante, positivo, da 8ª série, basicamente da turma como um todo, crescimento na relação dos colegas (velhos e novos), crescimento da autoestima, melhor relação com os educadores, com a escola. No caso de História, com o PROEJA-Transiarte, fizemos um vídeo sobre o tema da construção de Brasília e caminhamos na imagem e na internet. Experiência ainda pequena e única. Neste semestre, partimos de outro formato. Ainda não temos o resultado desse novo formato. Conversando com os educandos participantes observei que estão interessados, perguntando: “Vai continuar?” E isso é, com certeza, positivo (Oliveira, 2009).

14. As etapas da oficina de transiarte e a pesquisa-ação na turma identificada pelo educador fazem parte da dissertação de RODRIGUES.V.D. O projeto proeja-transiarte: uma experiência de pesquisa ação em *ciberarte*. 2009. Disponível em <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8657/1/2009_DorisdeiValenteRodrigues.pdf>.

Na percepção dos educadores da EJA, o projeto promoveu também uma nova percepção na relação educadores *versus* educandos, sobre esse aspecto destacamos:

Basicamente tudo é novidade porque, em princípio, antes de vir, de chegar a ideia para a gente eu não imaginava a possibilidade de você poder variar a forma, poder variar o seu contato com o educando, isso tudo foi novidade. Inclusive a novidade de você abrir mão da presunção de dirigir o processo pedagógico em sala de aula. Fica mais claro que é possível mesmo você aprender enquanto está ensinando, trocar experiências, trocar informações, então isso foi novidade (Rômulo)¹⁵.

O educador ainda complementa suas percepções reconhecendo que sua prática pedagógica e formação acadêmica são frutos de um contexto histórico que impossibilitou a construção coletiva ao afirmar: “(...) tenho dificuldade de trabalhar com coletivo, inclusive pela minha formação. Acho até que a minha geração, depois do fim da ditadura militar, a minha geração não foi trabalhada para isso” (Rômulo).

Para a direção do CEM 03, antes do início das atividades do Projeto Transiarte, o laboratório de informática era subutilizado, mesmo diante da oferta de cursos de informática aos sábados. Já na ETC/CEP houve, segundo a direção, uma adaptação da unidade escolar ao projeto com a oferta do curso de Introdução à *Ciberarte*, uma vez que esse curso não existia anteriormente.

Quanto ao processo de desenvolvimento do trabalho, o grupo percebeu algumas dificuldades no encaminhamento do projeto, tais como: a necessidade de maior participação dos educadores no Transiarte; as limitações instrumentais existentes nas instituições; e as relações entre os sujeitos.

Sobre as ponderações referentes às dificuldades vivenciadas pelo grupo, a equipe do projeto compreendeu que parte dos educadores das instituições envolvidas precisava de roteiros prontos para realização das atividades. Essa necessidade resultava da carência de reflexão conjunta por parte dos educadores envolvidos sobre os resultados pedagógicos que abarcam o processo de ensino/aprendizagem e, dessa forma, a pesquisa-ação tornou-se impactante tanto para os educadores quanto para os educandos das escolas participantes da pesquisa.

Diante da dificuldade acima relatada, Aline ressaltou a importância de que a “atenção à proposta de construção coletiva fosse realizada conjuntamente pelas três instituições envolvidas” (Zim, 2009). Compreensão essa anteriormente percebida pela educadora Rita Carolina Vereza Bruzzi ao afirmar que “é necessária a participação do corpo educador no Transiarte” (Bruzzi, 2009)¹⁶.

Dentre os desafios encontrados, podemos apontar também a reorganização dos laboratórios no CEM 03, para que o *layout* estivesse coerente com a proposta metodológica

15. Educador do CEM 03 Ceilândia.

16. Educadora da Faculdade de Educação e do Departamento de Métodos e Técnicas, que se integrou à pesquisa em 2009.

adotada – optou-se por uma dinâmica dialógica – que era incompatível com a estrutura tradicional de educandos enfileirados em carteiras. Sobre as diferenças entre essas concepções a educadora Maria Luiza Pereira Angelim afirmou: “Isso é importante porque amanhã ninguém vai saber que o espaço tem a ver com a proposta pedagógica, que o espaço é expressão pedagógica” (Angelim, 2009).

No que concerne as atividades desenvolvidas no *Ciberarte*, o projeto vivenciou algumas dificuldades quanto à carência de materiais básicos para a realização das atividades como, por exemplo, a falta de equipamentos, reduzida velocidade da *internet*, além da existência de educandos com níveis diferenciados de conhecimento quanto à informática, além da baixa frequência desses, necessitando que a equipe realizasse práticas constantes de resgate dos educandos junto ao CEM 03.

Em âmbito pedagógico, a equipe da UnB avaliou que algumas dificuldades apresentadas pelos educandos envolvidos no projeto eram decorrentes mais de dificuldades de leitura e interpretação das informações que surgiam na tela do computador e revelavam as limitações na formação geral dos educandos da EJA. Sobre esse aspecto o educador Renato Hilário observou: “Eles têm dificuldades de ler, compreender e interpretar. A dificuldade do 2º segmento” (Reis, 2009). Essa observação foi reforçada com a declaração de Dorisdei: “Os educandos deixam de fazer muita coisa por medo de errar, de fechar algum programa. Eles não leem a janela que aparece. Chamam a gente. E nós fazemos com eles, às vezes seguramos até nas mãos em um primeiro momento só para dar segurança aí, e percebemos a progressão com as técnicas” (Rodrigues, 2010)¹⁷.

Sobre a questão acima, a educadora Maria Luiza afirmou que era necessário entender que o curso “Ciberarte I” “não se constitui em um nivelamento, mas em um instrumento de aprendizagem para a superação de dificuldades” (Angelim, 2009), e complementou destacando a importância da compreensão do tempo de aprendizagem dos educandos, pois há a necessidade de buscar um equilíbrio entre as etapas/processos de aprendizagem dos diferentes educandos.

Dentre as dificuldades vividas pelos pesquisadores podemos apontar a construção da proposta de currículo integrado – PROEJA – no Distrito Federal como a maior resistência apresentada no percurso da pesquisa e que são reveladas nas ausências do educador, principalmente no CEM 03, quando convidado para a discussão com as instituições envolvidas na construção da proposta do currículo integrado.

Desde os primeiros encontros promovidos pelos pesquisadores da UnB, os educadores do CEM 03 demonstraram preocupações quanto à proposta. Os poucos educadores presentes questionavam como ocorreria a integração curricular, se seria com todas as turmas ou se construiriam um projeto piloto. Diante das indagações houve a opção pela segunda proposta, mas mesmo assim, ao final do primeiro semestre de 2010, não ocorreram avanços quanto à elaboração da proposta de integração curricular.

17. Educadora da SEDF e aluna do Mestrado, cuja dissertação versou sobre o Transiarte.

A resistência manifestada pelos educadores pode ser compreendida também como resultado das mudanças ocorridas na gestão do CEM 03, desde o afastamento do diretor eleito democraticamente e o conseqüente processo de intervenção vivido pela escola. Essas rupturas na gestão da escola podem ser apontadas como uma das responsáveis pela reação do educador diante da proposta de integração curricular.

Na busca pela construção da integração curricular a equipe de pesquisadores da UnB manteve o compromisso com a construção coletiva e buscou sempre a aproximação das direções das duas escolas que atuam no Projeto Transarte para que, conjuntamente com os educadores, elaborassem a proposta de currículo integrado.

As primeiras ações propostas pelos pesquisadores visavam a elaboração de uma agenda de trabalho em que pudessem desenvolver atividades de sensibilização do educador, de formação de educadores e educandos tanto do CEM 03 quanto da ETC/CEP.

Nessa etapa de sensibilização foram realizados encontros para apresentar a organização da EP na EJA, as regulamentações legais do PROEJA. Assim como as modalidades e possibilidades de oferta. No entanto, ainda, sem a presença expressiva dos educadores, sendo que os poucos presentes foram motivados a “construir algo mais concreto, a partir do envolvimento dos educadores mais comprometidos, para apresentar aos demais educadores da escola” (Sales, 2010).

A compreensão de que a elaboração de uma proposta é um caminho para a adesão de mais educadores é reforçada pela percepção de que convencer verbalmente os educadores não mostra resultados, que “a partir da nossa construção concreta outros poderão se interessar” (Lemos, 2010)¹⁸.

O projeto prosseguiu ao longo do segundo semestre de 2010 na busca da integração das duas escolas. Nesse período, novas mudanças na estrutura da Secretaria de Educação ocorreram resultando na acomodação política na estrutura de governo, em decorrência da Operação Caixa de Pandora da Polícia Federal, que afastou o então governador José Roberto Arruda. Além do afastamento do governador eleito, o Governo do Distrito Federal teve três governadores naquele ano, a saber, o próprio vice-governador, Paulo Octávio, que veio a renunciar nos primeiros meses de 2010, o então presidente da Câmara Legislativa, Wilson Lima, que assumiu o governo em fevereiro e posteriormente em eleição indireta, em abril de 2010, elegeu-se Rogério Rosso. Essas mudanças afetaram a equipe de dirigentes da Secretaria de Educação. Uma das mudanças ocorridas foi o retorno à Secretaria de Educação das três escolas técnicas. A mudança ocorreu em junho de 2010 e reagrupou as escolas no formato em que o projeto havia iniciado.

Essa mudança, entretanto, não foi imediata e quando se iniciava uma rearticulação do projeto com as escolas e com a nova equipe dirigente da Secretaria de Educação, a demissão, em setembro de 2010, do Secretário de Educação, que havia assumido em abril e

18. Julieta Borges Lemos é técnica em Assuntos Educacionais do MEC, da diretoria da SETEC que trata do PROEJA, aluna do PPG/UnB, onde desenvolveu sua pesquisa sob orientação de Renato Hilário dos Reis.

havia sido o responsável pelo reagrupamento das escolas, novamente colocou o processo de discussão em compasso de espera. Todas essas alterações, como as descritas anteriormente, tiveram impacto no dia a dia da escola. A possibilidade de um envolvimento maior da Secretaria da Educação sempre animou os envolvidos na escola uma vez que era importante garantir a estabilidade necessária para a organização, por exemplo, da discussão do currículo, da expansão da educação profissional, entre outras.

Mesmo como esses movimentos, o projeto buscou assegurar o envolvimento do Conselho Escolar, particularmente no final de 2010, quando se preparava uma nova equipe para dirigir a Secretaria de Educação, fruto da eleição do novo governador Agnelo Queiroz. Uma reunião do Conselho Escolar com a presença das duas escolas definiu a continuidade do projeto em 2011.

Segundo os registros das reuniões de 2010, até o encerramento do primeiro semestre não houve uma resposta positiva quanto a elaboração da proposta curricular. Diversas foram as tentativas de diálogo, assim como distintas foram as expressões de resistência por parte dos educadores do CEM-03. A oposição dos educadores pôde ser percebida diante das justificativas de envolvimento com as exigências burocráticas de encerramento do semestre letivo, aplicação de provas, fechamento de notas e até mesmo diante da afirmação: “só temos 15 minutos” proferida pelos educadores do CEM 03 diante de mais um convite para participarem de uma reunião sobre o PROEJA.

O diferencial do Projeto PROEJA-TransiarTE foi o trabalho coletivo que buscou desenvolver nos educandos ações cooperativas em vez de competitivas, sendo esse elemento hoje fundamental para a reflexão sobre a importância da formação geral dos trabalhadores, uma vez que “hoje não se contrata só o saber fazer. É preciso o saber ser, o saber sugerir. As chaves são os comportamentos, as habilidades e as atitudes” (Castioni, 2010).

5. Algumas Considerações

O PROEJA-TransiarTE demonstra os múltiplos desafios a serem enfrentados para que a integração entre EJA e EP seja efetivada no Distrito Federal. Definimos os obstáculos como diversos por compreendermos que eles não se limitam apenas às decisões governamentais, mas também a práticas educativas internalizadas no cenário educativo.

A fase de institucionalização do Projeto representou a confrontação de concepções distintas sobre a condução de políticas educativas voltadas tanto para a EJA quanto para a EP, onde de um lado se encontravam os interesses de grupos privados que compreendem o processo educativo como produto de comercialização, justificando assim a opção pela concessão de bolsas de estudos como possibilidade de profissionalização, em vez do fortalecimento da educação pública.

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 – re-

veladas mais frequentemente quanto ao processo avaliativo dos educandos – pode ser apontada como resultante da formação de parte dos educadores. Assim como do poder do discurso hegemônico que naturaliza e impõe ações burocráticas que dificultam propostas de educação opostas. Esse aspecto pode ser percebido no relato de alguns educadores que afirmaram que a preocupação com conteúdo e prazos era presente também nos educandos.

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 PROEJA-Transiarte 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.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CASTIONI, Remi & REIS, Renato Hilário dos. (2009). EJA e educação profissional no Distrito Federal: integrando escolas e construindo a política pública. V Simpósio Internacional - O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: FACE-UFU. Dezembro.

COUTO, Fausta Porto. (2011). Cultura Tecnológica, Juventude e Educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias. (Dissertação de Mestrado). UnB/PPGE.

PROEJA-Transiarte. (2007/2010). Registro das reuniões do Projeto PROEJA-Transiarte. Mimeo.

RODRIGUES, D.V. (2010). O Projeto Proeja-Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília.

ZIM, A.S. (2010). Arte, Educação e Narrativa no Proeja-Transiarte: Ensaios e Fragmentos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília.

CAPÍTULO 3

Educação e Inserção Ocupacional no Distrito Federal e na Região Administrativa de Ceilândia: Lócus do PROEJA-Transiarte.

Remi Castioni

A estrutura ocupacional brasileira sofreu profundas transformações recentes, desde a abertura da economia dos anos de 1990 até os nossos dias. Até então o País incluía, pelo trabalho, um contingente enorme da população brasileira. Estima-se que entre 40 anos, entre 1940 a 1980, 35 milhões se deslocaram do campo para a cidade em busca de um posto de trabalho nos grandes aglomerados urbanos e na pujante economia industrial, fruto do processo de constituição da Segunda Revolução Industrial. Como tardiamente o Brasil ingressa na Terceira Revolução Industrial e o faz num período de reorganização dos blocos econômicos, a chamada globalização impõe um efeito reverso ao Mundo do Trabalho, com o processo de abertura da economia e a desestruturação de diversas cadeias produtivas.

Os anos de 1990 vão assistir a um processo de regressão do emprego e de direitos sociais, revelados pela inserção precária dos trabalhadores. Enquanto em 1940, apenas 30% dos trabalhadores eram registrados, no início dos anos 1980, esse índice atingiu 70%. A taxa de assalariamento também passou de 42% a 73% impulsionada com o desempenho da economia que, nesse período (1945-1980), cresceu a um índice médio de 7% ao ano (Pochmann, 2001). Nos anos de 1990, entretanto, 80% dos novos postos de trabalho são criados sem a presença da Carteira de Trabalho. Esse processo fez aumentar a crença de que os problemas do emprego eram provocados pelo lado da oferta, ou seja, os trabalhadores com sua baixa qualificação é que não estavam permitindo tirar proveito das novas chances abertas pela globalização (Castioni, 2010).

A alternativa seria a elevação da escolaridade e a obtenção de conhecimentos em cursos rápidos de qualificação profissional como forma de fazer frente a esse processo de mudança estrutural da economia brasileira. Assiste-se nesse período a uma total desobrigação por parte do Estado, transferindo aos indivíduos a criação de oportunidades, como se eles pudessem determinar os rumos e os limites da sua contratação. O resgate da Teoria do Capital Humano ganhou força e tornou-se corrente a opinião de que são os indivíduos possuidores de habilidades e competências que determinam o seu uso, quando se sabe que eles são determinados dados os limites da composição orgânica do capital.

Os dados mostraram, posteriormente, que nem mesmo o aumento da escolaridade fez arrefecer esse processo, cujos dados indicavam que a população jovem, entre 15 a 24 anos, mais escolarizada que a geração anterior em fins dos anos do século XX, representava 25% do total da população economicamente ativa, mas era responsável por 50% do desemprego nacional (Pochmann, 2004). Essa situação somente veio a ser reduzida a partir do ano de

2003, quando um cenário internacional mais favorável e decisões de preservar a economia brasileira, desenvolvendo o seu mercado interno, deram novas perspectivas da inserção ocupacional aos trabalhadores. Não é por menos que, entre o ano de 2003 a 2010, o Brasil criou 15,3 milhões de empregos com carteira de trabalho.

O resultado é que o Brasil chegou ao final da primeira década do século XXI, em melhores condições. Entretanto, como bem observa o IPEA (2011, p. 225-6), o mercado de trabalho brasileiro em que pese tenha reagido bem à crise internacional e gerado empregos, revertendo a situação de décadas anteriores e ainda avançado sobre a formalização das relações de trabalho, apresenta ainda

(...) persistência da desocupação em patamares elevados para certos grupos sociais, bem como a acentuada heterogeneidade das ocupações disponíveis, seja em relação às condições de trabalho e de remuneração, seja em termos de acesso a direitos trabalhistas e previdenciários. Em outras palavras, o mercado laboral está a perpetuar vários problemas estruturais, que respondem por parcela das desigualdades econômicas e sociais verificadas no país (IPEA, 2011).

O Distrito Federal e seu desenvolvimento

O Distrito Federal é uma unidade federada pequena se comparada às demais unidades do Brasil. Seu território político-administrativo, com área de 5.801,9 km² é quatro vezes menor que o estado de Sergipe, que por sua vez é o menor Estado do Brasil. Com uma população de cerca de 2,6 milhões de habitantes, o DF tem uma densidade demográfica de 449 hab/km², quase cinco vezes mais a relação encontrada no menor estado da Federação. É a maior densidade demográfica do Brasil, superior à do Rio de Janeiro, que é de 366 hab/Km². Ou seja, o Distrito Federal concentra uma grande população num território pequeno e onde 97% residem na área urbana.

O Distrito Federal continua sendo a unidade da federação com maior PIB per capita (por habitante). Com um valor de R\$ 50.438,46, o PIB per capita do Distrito Federal é quase duas vezes maior do que o de São Paulo, que aparece na segunda colocação no ranking nacional (R\$ 26.202,22). O Distrito Federal saltou da oitava para a sétima economia do Brasil, com Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 131,5 bilhões em 2009, último dado disponível. O PIB por habitante da capital federal é três vezes maior do que a média nacional (R\$ 16.917,66) e oito vezes maior do que o do Piauí (R\$ 6.051,10), o último colocado no ranking nacional deste tipo de indicador.

Além do maior PIB per capita, influenciado pelo setor público, o DF tem o maior IDH, de 0,844 em relação ao do Brasil, de 0,813 (PNUD, 2009). Tem indicadores sociais e de saúde de melhor qualidade que a média brasileira, como a taxa de analfabetismo que, segundo os dados do Censo de 2010 é de 3,5%, contra a média nacional de 9,6% (para maiores de

15 anos). Entretanto, tem uma distribuição de renda altamente concentrada, revelada pelo Coeficiente de Gini de 0,63 contra 0,55 do Brasil, em 2008; sendo que no DF essa concentração permaneceu constante nos últimos anos, ao contrário do Brasil, que reduziu-se de 0,60 para 0,55, mostrando que as tendências recentes verificadas no Brasil de diminuição da desigualdade permaneceram intactas aqui.

Um dos fatores deve-se à elevada dependência da estrutura econômica da cidade, que está quase que exclusivamente assentada no setor terciário, responsável por 93% do PIB local, com destaque absoluto para o setor público, compreendendo a administração pública e os serviços públicos. O setor público é responsável por mais da metade do PIB distrital, mas representa apenas um quinto da ocupação.

O Distrito Federal atraiu, desde os primórdios do seu cinquentenário, contingente enorme da população, que gravitou em torno do setor público. Foi com base na massa salarial do setor público que se deu o forte incremento no comércio, na construção civil e nos serviços, particularmente os serviços pessoais do DF. No Distrito Federal há uma dependência muito grande na ocupação por parte do setor público. Entretanto, com as políticas neoliberais e de redução do tamanho do Estado, colocadas em prática a partir dos anos de 1990, esgotou-se a capacidade do setor público de continuar funcionando como propulsor do crescimento econômico local. Enquanto a população economicamente ativa (PEA) cresceu 88,7% entre 1992 e 2009 e a ocupação total cresceu 87,4% no mesmo período, o contingente ocupado no setor público cresceu apenas 31,7%. Dessa forma, sua participação no total do pessoal ocupado caiu de 31,6% em 1992 para 22,2% em 2010, segundo a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) do DF.

Aliado ao baixo dinamismo do setor público na geração de empregos, outro fator contribuiu para a redução de oportunidades do mercado de trabalho do Distrito Federal. A manutenção de um vigoroso fluxo migratório para a área metropolitana de Brasília, estimado em torno de 50 mil/ano, tem sido um fator de pressão constante sobre o mercado de trabalho local. O crescimento populacional no Distrito Federal, da ordem de 2,79% a.a. nos últimos 17 anos, resultou em um crescimento da PEA de 3,81% a.a., reflexo da maior incorporação ao mercado de trabalho de alguns segmentos da população como os jovens e as mulheres. Isso tem provocado uma tensão sobre a taxa de desemprego medida na disponibilidade das pessoas que migram para Brasília e se fixam nas suas regiões administrativas. Ao se lançarem ao mercado de trabalho para disputarem postos de trabalho, que cada vez mais exigem elevada escolaridade, o resultado é a elevação da taxa de desemprego, que se mantém num patamar elevado se comparada com outras regiões do País. Em 2010, por exemplo, a taxa de desemprego em Brasília foi de 13,6% contra 11,9% em São Paulo, segundo a Fundação SEADE/DIEESE e realizada em Brasília por um convênio com a Secretaria do Trabalho e a Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN.

A contratação no setor público exige, na maioria dos cargos, a conclusão do ensino médio e, em larga medida, do título de ensino superior. Com isso, contingente enorme da população que se fixou nas regiões administrativas do Distrito Federal tem dificuldades de se inserir nos

postos criados, além de serem poucos. Mesmo no setor privado, onde determinados postos de trabalho não requerem níveis de escolaridade elevada se utilizam dessa exigência como barreira de entrada e, com isso, pagar salários menores a trabalhadores com melhor escolaridade.

A situação do emprego na região de influência da ação do PROEJA-Transarte

Os dados a seguir foram processados tendo por base um recorte populacional que vem sendo consagrado nos estudos recentes sobre juventude no Brasil (Novaes, 2007 e Sposito, 2003), a população entre 15 a 29 anos. Também, conforme introdução do termo jovem que se firmou com a Proposta de Emenda Constitucional nº 42/2008, inserido no Capítulo VII da Constituição Federal, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, a exemplo do que já ocorre com as crianças, adolescentes e idosos. A partir da PEC, tramita no Congresso Nacional, o Projeto de Lei 4.529 de 2004, que institui o Estatuto da Juventude. Em que pese a população-alvo do PROEJA não ser necessariamente de jovens, os dados demonstram a importância da escolaridade como forma de ingresso no mercado de trabalho tanto para jovens como de adultos trabalhadores. A julgar que cada vez mais a população juvenil tem sido deslocada para a EJA é de se supor que o presente recorte temporal utilizado desde o início de 2006 tem algum fundamento. Nesse sentido considerou-se como marco zero do projeto o ano em questão e o ano de 2010, último dado disponível das pesquisas e que coincide com o último ano do projeto. Utilizando-se da base de dados primárias da Pesquisa de Emprego e Desemprego do DIEESE/SEADE, buscou-se entender a dinâmica de inserção ocupacional do Distrito Federal.

Quadro 1: População de jovens e população total no Distrito Federal por nível de escolaridade, em 2006

Escolaridade	Distrito Federal				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Total	119.770	351.084	231.076	701.930	2.298.531
Sem Declaração	125	625	728	1.478	259.319
Analfabeto	696	2.215	1.893	4.804	83.459
Sem Escolaridade	24	72	76	173	101.717
Ensino Fundamental Incompleto	41.232	56.155	48.725	146.112	616.475
Ensino Fundamental Completo	29.461	37.967	22.441	89.869	203.250
Ensino Médio Incompleto	42.124	51.409	16.818	110.351	149.969
Ensino Médio Completo	6.011	137.752	83.286	227.049	495.458
Ensino Superior Incompleto	97	51.243	21.933	73.273	106.314
Ensino Superior Completo	-	13.646	35.175	48.821	220.323

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego – DF. Convênio: SEDEST-GDF/DIEESE/FSEADE-SP, 2006. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

Quadro 2: População de jovens e população total no Distrito Federal por nível de escolaridade, em 2010

Escolaridade	Distrito Federal				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Total	131.333	345.610	257.835	734.779	2.545.941
Sem Declaração	-	(1)	(1)	(1)	215.796
Analfabeto	(1)	(1)	(1)	4.798	107.192
Sem Escolaridade	(1)	(1)	-	(1)	125.768
Ensino Fundamental Incompleto	35.446	36.721	31.708	103.875	628.617
Ensino Fundamental Completo	40.475	30.770	19.879	91.125	221.135
Ensino Médio Incompleto	48.073	45.581	16.011	109.666	153.912
Ensino Médio Completo	6.417	146.803	104.171	257.391	622.561
Ensino Superior Incompleto	(1)	63.024	28.406	91.592	136.661
Ensino Superior Completo	(1)	20.117	55.254	75.396	334.301

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio: SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Os dados dos quadros acima mostram a evolução da distribuição da população nos anos de realização do projeto e corroboram com as afirmações dos parágrafos anteriores. Enquanto a população total do Distrito Federal, estimada pela pesquisa, teve um crescimento de 10,76% no período, equivalendo a uma taxa de 2,59% anual, o maior crescimento foi observado entre os jovens com ensino superior completo, cuja taxa de crescimento no período foi de 54,43%, o equivalente a uma variação relativa anual de 11,48%, acima da faixa da população total que foi ligeiramente inferior, de 10,99%.

Quadro 3: Evolução relativa da população de jovens e população total no Distrito Federal por nível de escolaridade, entre 2006 e 2010

Escolaridade	Distrito Federal					Cresc Anual	
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Jovens	Total	Jovens	Total
Total	9,65	-1,56	11,58	4,68	10,76	1,15	2,59
Sem Declaração	-	(1)	(1)	(1)	-16,78		-4,49
Analfabeto	(1)	(1)	(1)	-0,11	28,44	-0,03	6,46
Sem Escolaridade	(1)	(1)	-	(1)	23,65		5,45
Ensino Fundamental Incompleto	-14,03	-34,61	-34,92	-28,91	1,97	-8,18	0,49
Ensino Fundamental Completo	37,39	-18,96	-11,41	1,40	8,80	0,35	2,13
Ensino Médio Incompleto	14,12	-11,34	-4,80	-0,62	2,63	-0,16	0,65
Ensino Médio Completo	6,75	6,57	25,08	13,36	25,65	3,19	5,88
Ensino Superior Incompleto	(1)	22,99	29,51	25,00	28,54	5,74	6,48
Ensino Superior Completo	(1)	47,42	57,08	54,43	51,73	11,48	10,99

Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio: SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

A situação das escolas na região de influência da pesquisa

As escolas que foram objeto da ação da pesquisa estão localizadas em uma área densamente habitada do Distrito Federal, a Região Administrativa de Ceilândia. A Escola Técnica de Ceilândia, fundada em 1982, atua na oferta de cursos básicos e técnicos de educação profissional e o Centro de Ensino Médio (CEM 03), na oferta de ensino médio e EJA.

A ETC/CEP sofreu uma ampliação no início do ano de 2000 com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), do Ministério da Educação, o que lhe permitiu adequar sua estrutura física e de equipamentos nas áreas de serviços (serviços pessoais: manicuro-pedicuro), construção civil (elétrica residencial e marcenaria), indústria (corte e costura) e mecânica de automóveis. Além de oferecer estes cursos básicos, hoje inseridos na

modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), a escola oferece dois cursos técnicos de sistema de informações e de gestão empresarial, inclusive foi precursora do PROEJA, na modalidade a distância, oportunizado pelo Sistema Escola Aberta do Brasil (e-TEC Brasil) (Nascimento, 2011). Entretanto, a oferta de cursos é muito reduzida. Os dados do Censo Escolar de 2006 revelavam na ETC 531 matrículas e no CEM 03, 1.801 matrículas na modalidade EJA nos 3 segmentos e, ainda, 607 matrículas somente de ensino médio. No ano de 2010 não foi possível obter estes mesmos dados por escola, mas observa-se, pelos dados do Censo Escolar, que houve uma redução nas matrículas da educação profissional para 320 educandos em todo o DF. Já para as matrículas de EJA, os dados da Regional de Ensino de Ceilândia apontaram uma redução no período considerado de 1,4 mil matrículas, que passaram de 10.835 para 9.434.

A Pesquisa de Emprego e Desemprego no DF registrou entre 2006 e 2010, na Ceilândia, uma população oscilando entre 406 a 442 mil habitantes. A participação da população da Ceilândia no total do Distrito Federal oscilou ligeiramente de 18% para 17%. Considerando-se a faixa etária de 15 a 29 anos, como sendo de jovens, o DF tinha nessa faixa etária, 28% da sua população, em 2010 (eram 31% da população em 2006). A proporção de jovens residindo na Ceilândia sobre o total de jovens do Distrito Federal decresceu de 18% para 16% no período considerado.

Na Ceilândia, reduziu-se em termos absolutos o número de jovens entre 15 a 29 anos, que não tinham o ensino médio completo e incompleto. Ocorreu uma redução de 10 mil jovens que cursavam o ensino fundamental e praticamente dobrou os que têm o ensino superior completo ou que estavam cursando o ensino superior. Isto mostra que houve uma transição do nível básico para o nível superior. Entretanto, em relação ao Distrito Federal como um todo, o percentual dos que têm até o ensino fundamental é de 30% dos jovens na Ceilândia, contra 26% do Distrito Federal. Já entre os que têm o ensino superior a situação se inverte, 10% dos jovens de Brasília têm esse nível concluído contra 6% de Ceilândia.

Quadro 4: População de jovens e população total na Ceilândia por nível de escolaridade, em 2006

Escolaridade	Ceilândia					Cresc Anual	
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total	Jovens	Total
Ceilândia	20.362	60.331	47.581	128.274	406.269	1,15	2,59
Sem Declaração	-	26	138	164	51.726		-4,49
Analfabeto	112	497	578	1.187	18.963	-0,03	6,46
Sem Escolaridade	-	-	-	-	19.705		5,45
Ensino Fundamental Incompleto	7.969	11.040	9.909	28.918	127.568	-8,18	0,49

Ensino Fundamental Completo	4.737	6.734	5.046	16.517	39.454	0,35	2,13
Ensino Médio Incompleto	6.524	9.565	4.718	20.807	29.792	-0,16	0,65
Ensino Médio Completo	943	27.192	21.359	49.494	97.622	3,19	5,88
Ensino Superior Incompleto	77	4.011	2.703	6.791	9.985	5,74	6,48
Ensino Superior Completo	-	1.265	3.131	4.396	11.453	11,48	10,99

Pesquisa de Emprego e Desemprego – DF. Convênio: SEDEST-GDF/DIEESE/FSEADE-SP, 2006. Elaboração: Projeto EJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

Reduziu-se também, a parcela dos jovens que não tinham o ensino médio completo, de 52% do total para 45% no período, e por isso observou-se um crescimento dos que têm o ensino superior ou o cursavam.

Quadro 5: População de jovens e população total na Ceilândia por nível de escolaridade, em 2010

Escolaridade	Ceilândia				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Ceilândia	22.034	53.362	44.896	120.292	442.781
Sem Declaração	-	(1)	(1)	(1)	38.236
Analfabeto	(1)	(1)	(1)	(1)	25.122
Sem Escolaridade	-	-	-	-	23.996
Ensino Fundamental Incompleto	6.928	6.165	5.867	18.960	125.196
Ensino Fundamental Completo	7.360	5.681	(1)	16.951	44.245
Ensino Médio Incompleto	6.665	7.890	(1)	17.723	26.700
Ensino Médio Completo	(1)	24.941	21.659	47.523	117.911
Ensino Superior Incompleto	(1)	6.302	4.538	10.871	18.619
Ensino Superior Completo	-	(1)	5.319	7.327	22.757

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Os dados anteriores mostraram que está aumentando a escolaridade da população da Ceilândia, entretanto, um contingente de jovens estimado em mais de 25 mil e que já deveriam ter concluído o ensino médio têm até o ensino fundamental completo. É bom destacar que as matrículas de EJA na região não chegaram a 10 mil no ano de 2010. Ou seja, ainda que tenha havido um crescimento no número de jovens, que cursam o ensino superior ou que o concluíram, podemos observar no quadro a seguir, que ocorreu um distanciamento dos jovens que tinham escolaridade inferior ao ensino superior. Houve uma diminuição dos jovens que cursavam o ensino médio e um aumento dos que se declararam analfabetos. Considerando as informações não declaradas, entre o total da população, 25 mil pessoas estão nessa condição, o equivalente a 12% do Distrito Federal e onde na Ceilândia o crescimento nessa categoria foi superior ao DF, de 32% a 28%, respectivamente.

Os dados do Quadro-6 mostram a queda dos níveis de escolaridade da população com menos anos de estudo e o aumento da população com mais anos de escolaridade. Observa-se que o crescimento da evolução relativa anual dos anos de escolaridade, particularmente a partir do ensino médio, foram superiores na Ceilândia do que no conjunto do Distrito Federal.

Quadro 6: Evolução relativa da população de jovens e população total da Região de Ceilândia por nível de escolaridade, entre 2006 e 2010

Escolaridade	Ceilândia					Cresc Anual	
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Jovens	Total	Jovens	Total
Total	8,21	-11,55	-5,64	-6,22	8,99	-1,59	2,17
Sem Declaração	-	(1)	(1)	(1)	-26,08	(1)	-7,28
Analfabeto	(1)	(1)	(1)	(1)	32,48	(1)	7,28
Sem Escolaridade	(1)	(1)	-	(1)	21,77	-	5,05
Ensino Fundamental Incompleto	-13,06	-44,16	-40,79	-34,44	-1,86	-10,02	-0,47
Ensino Fundamental Completo	55,37	-15,64	(1)	2,63	12,14	0,65	2,91
Ensino Médio Incompleto	2,15	-17,51	(1)	-14,82	-10,38	-3,93	-2,70
Ensino Médio Completo	-100,11	-8,28	1,40	-3,98	20,78	-1,01	4,83
Ensino Superior Incompleto	(1)	57,14	67,87	60,09	86,48	12,48	16,86
Ensino Superior Completo	(1)	(1)	69,86	66,68	98,70	13,62	18,73

Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio: SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Na distribuição por gênero, a proporção entre homens e mulheres não teve alteração entre o período de 2006 a 2010. A maioria de jovens eram mulheres, 53% contra 47% de homens, a mesma proporção encontrada na população do Distrito Federal. A proporção de desempregados jovens entre o total de desempregados atinge 2 em cada 3 jovens.

Os dados dos quadros a seguir mostram, entre a população jovem, como está distribuída a sua condição de atividade. Em termos percentuais não há muita distinção entre os dados de Ceilândia e os dados para o conjunto do Distrito Federal, o fato de representar quase 1/5 da população do DF imprime uma tendência que se espalha para o conjunto da população. Essa tendência se observa tanto no ano de 2006 como no ano de 2010.

Quadro 7: População de jovens e total da população no Distrito Federal, segundo condição de atividade de 2006

Regiões Administrativas	Distrito Federal				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Distrito Federal	122.920	350.968	236.064	709.953	2.298.531
Só estuda	72.113	36.516	5.206	113.835	310.527
Estuda e trabalha	12.236	59.022	27.188	98.447	146.265
Estuda e procura trabalho	24.403	33.632	5.689	63.724	72.340
Só trabalha	3.244	130.958	140.546	274.748	864.683
Só procura trabalho	4.156	55.817	32.185	92.157	161.444
Só afazeres domésticos	905	13.192	13.330	27.427	129.682
Outros	5.863	21.831	11.920	39.615	613.590

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego – DF. Convênio: SEDEST-GDF/DIEESE/FSEADE-SP, 2006. Elaboração: Projeto EJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

Quadro 8: População de jovens e total da população na Região de Ceilândia, segundo condição e atividade 2006

Regiões Administrativas	Distrito Federal				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Ceilândia	20.362	60.331	47.581	128.274	406.269
Só estuda	10.210	3.673	574	14.456	49.189
Estuda e trabalha	2.766	7.938	4.309	15.013	21.402
Estuda e procura trabalho	4.788	4.658	894	10.340	11.841
Só trabalha	866	25.585	29.448	55.899	150.362
Só procura trabalho	948	10.750	6.440	18.139	30.648
Só afazeres domésticos	100	3.306	3.329	6.736	28.082
Outros	683	4.420	2.587	7.691	114.744

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego – DF. Convênio: SEDEST-GDF/DIEESE/FSEADE-SP, 2006. Elaboração: Projeto EJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

Observam-se pequenas variações na distribuição da população no ano de 2006 em relação ao ano de 2010. A principal alteração significativa está na condição de *somente trabalha*, onde, em Ceilândia, há uma concentração maior da população jovem nessa situação em relação ao Distrito Federal como um todo. Entretanto, são nas variações entre 2006 e 2010, que se observam alterações significativas. A principal delas está na condição de *estuda e trabalha*, onde foi mais acentuado o crescimento nessa atividade na Ceilândia do que no DF. Houve redução significativa na condição de *só procura trabalho*, cuja variação foi negativa em 30% em Ceilândia, ante 24% no DF. Os dados estão retratados nos quadros 11 e 12, a seguir.

Quadro 9: Participação relativa da população total e de jovens no Distrito Federal, segundo condição de atividade, em 2010

Regiões Administrativas	Distrito Federal				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Distrito Federal	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Só estuda	58,75%	12,12%	2,65%	17,13%	13,20%
Estuda e trabalha	11,40%	18,46%	12,01%	14,94%	6,52%
Estuda e procura trabalho	21,34%	7,30%	2,05%	7,97%	2,69%
Só trabalha	(1)	40,21%	62,77%	41,33%	40,98%
Só procura trabalho	(1)	11,98%	10,00%	9,54%	4,82%
Só afazeres domésticos	(1)	3,03%	5,11%	3,36%	5,63%
Outros	(1)	6,90%	5,41%	5,74%	26,16%

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio: SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Quadro 10: Participação relativa da população total e de jovens na Região de Ceilândia, segundo condição de atividade, em 2010

Regiões Administrativas	Distrito Federal				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Ceilândia	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Só estuda	51,11%	(1)	(1)	13,67%	12,16%
Estuda e trabalha	(1)	15,30%	11,48%	13,66%	6,06%
Estuda e procura trabalho	25,98%	(1)	(1)	8,78%	2,83%
Só trabalha	(1)	45,07%	62,22%	43,58%	39,57%
Só procura trabalho	(1)	11,95%	(1)	9,40%	4,83%
Só afazeres domésticos	(1)	(1)	(1)	4,24%	6,78%
Outros	(1)	(1)	(1)	6,67%	27,77%

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio: SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Quadro 11: Variação relativa da população total e de jovens no Distrito Federal, segundo condição de atividade, entre 2006 e 2010

Regiões Administrativas	Distrito Federal				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Distrito Federal	6,84	-1,53	9,22	3,50	10,76
Só estuda	7,00	14,73	31,33	10,60	8,24
Estuda e trabalha	22,40	8,09	13,90	11,47	13,48
Estuda e procura trabalho	14,83	-25,00	-7,07	-8,15	-5,46
Só trabalha	(1)	6,12	15,15	10,53	20,66
Só procura trabalho	(1)	-25,82	-19,91	-23,96	-24,00
Só afazeres domésticos	(1)	-20,65	-1,19	-10,06	10,58
Outros	(1)	9,25	17,07	6,51	8,55

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio: SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Quadro 12: Variação relativa da população total e de jovens na Região de Ceilândia, segundo condição de atividade, entre 2006 e 2010

Regiões Administrativas	Ceilândia				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Ceilândia	8,21	-11,55	-5,64	-6,22	8,99
Só estuda	10,31	(1)	(1)	13,78	9,45
Estuda e trabalha	(1)	2,83	19,57	9,49	25,36
Estuda e procura trabalho	19,54	(1)	(1)	2,10	5,84
Só trabalha	(1)	-6,00	-5,14	-6,23	16,53
Só procura trabalho	(1)	-40,66	(1)	-37,66	-30,18
Só afazeres domésticos	(1)	(1)	(1)	-24,21	6,92
Outros	(1)	(1)	(1)	4,26	7,14

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio: SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

O que revelam os dados do mercado de trabalho formal do Distrito Federal?

Além de cotejarmos os dados captados pela Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), que ao realizar uma investigação no domicílio, permite extrair informações importantes sobre a inserção laboral da população, outra fonte importante de dados são os registros administrativos, em particular, a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), administrada pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Tais registros são oriundos de empresas, públicas ou privadas, que fornecem anualmente informações sobre as características dos seus empregados para satisfazer o pagamento de alguns benefícios, entre eles, o abono salarial. A RAIS, diferentemente da PED alcança apenas os trabalhadores do mercado formal de trabalho e os dados dos estabelecimentos são onde ele se localiza. Particularmente, com a formalização das relações de trabalho e a exigência das empresas apresentarem anualmente tais informações, a cobertura dos registros formais de emprego alcança parcela considerável dos que se encontram inseridos nessa condição.

Uma das questões importantes quando se analisam as possibilidades de emprego no Distrito Federal, que notadamente se concentram no Plano Piloto, é conhecer a atividade empreendedora neste aglomerado. Como podemos observar, quase 2 em cada 3 empregos do Distrito Federal estão no Plano Piloto. A região de Ceilândia, embora represente quase 1/5 da população do DF, concentra em seu território apenas 2,86% dos empregos formais do Distrito Federal.

Tabela 01: Distribuição do emprego formal no Distrito Federal por regiões onde se localizam os estabelecimentos, em 2010

Regiões	Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Brasília	440.130	62,83	240.998	60,35	681.128	61,93
Cruzeiro	11.529	1,65	8.805	2,20	20.334	1,85
Guará	79.256	11,31	37.984	9,51	117.240	10,66
Lago Norte	4.038	0,58	3.945	0,99	7.983	0,73
Paranoá	2.085	0,30	2.068	0,52	4.153	0,38
Lago Sul	17.013	2,43	9.248	2,32	26.261	2,39
São Sebastião	3.042	0,43	1.643	0,41	4.685	0,43
Núcleo Bandeirante	12.019	1,72	8.669	2,17	20.688	1,88
Candangolândia	770	0,11	483	0,12	1.253	0,11

PROEJA-Transiente

Riacho Fundo	1.656	0,24	1.379	0,35	3.035	0,28
Taguatinga	60.264	8,60	37.230	9,32	97.494	8,86
Ceilândia	18.825	2,69	12.649	3,17	31.474	2,86
Samambaia	9.530	1,36	6.333	1,59	15.863	1,44
Gama	9.179	1,31	7.456	1,87	16.635	1,51
Santa Maria	2.584	0,37	1.908	0,48	4.492	0,41
Recanto das Emas	6.424	0,92	4.385	1,10	10.809	0,98
Brazlândia	3.672	0,52	2.165	0,54	5.837	0,53
Sobradinho	10.596	1,51	6.803	1,70	17.399	1,58
Planaltina	7.327	1,05	4.651	1,16	11.978	1,09
Ignorado	567	0,08	524	0,13	1.091	0,10
Total	700.506	100,00	399.326	100,00	1.099.832	100,00

Fonte: MTE: RAIS/2010.

Tabela 02: Relação entre a população do Distrito Federal e o número de estabelecimentos geradores de oportunidades de emprego

Regiões	População	Estabelecimentos	Hab/ Estabelecimento
Distrito Federal	2.570.160	114.824	22
Brasília	209.855	34.499	6
Gama	135.723	4.599	30
Taguatinga	361.063	20.660	17
Brazlândia	57.542	1.953	29
Sobradinho	210.119	5.014	42
Planaltina	171.303	3.548	48
Paranoá	53.618	1.641	33
Riacho Fundo	71.854	1.587	45
Núcleo Bandeirante	43.765	2.762	16

Ceilândia	402.729	8.460	48
Guará	142.833	11.404	13
Cruzeiro	81.075	4.295	19
Samambaia	200.874	3.612	56
Candangolândia	15.924	441	36
Recanto das Emas	121.278	2.508	48
Lago Norte	41.627	1.465	28
Lago Sul	29.537	3.293	9
Santa Maria	118.782	1.354	88
São Sebastião	100.659	1.587	63

Fonte: RAIS Estabelecimento/2010, MTE e IBGE para população de 2010.

Em 2005, com base nos dados do Cadastro de Estabelecimentos Empregadores do Ministério do Trabalho e Emprego obteve-se a relação de 1 estabelecimento para cada grupo populacional de 150 habitantes na Ceilândia, enquanto que no Plano Piloto essa relação é de 1 para 10, indicador tido como desejável pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) nos países desenvolvidos. Isso mostra a pouca opção de inserção ocupacional dos jovens na região da Ceilândia, sendo que a média para o Distrito Federal é de um estabelecimento em cada grupo de 52 pessoas. Os dados da Tabela 02, apurados a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), de 2010, do módulo de estabelecimentos, mostra que houve uma melhora nessa relação, mas ainda demonstram as disparidades que há nas possibilidades de inserção ocupacional no DF. Enquanto no Plano Piloto há uma proporção de 6 habitantes por estabelecimento, na região de Ceilândia essa proporção é multiplicada por 8. Ou seja, há um estabelecimento para cada grupo de 48 pessoas.

Essa realidade do mercado de trabalho também é revelada quando se comparam os contrastes da inserção dos jovens. Enquanto em Ceilândia, por exemplo, somente 13% dos jovens só estudam, no Plano Piloto são 36%. Isso demonstra que os jovens têm de se lançar muito precocemente no mercado de trabalho para poder complementar a renda familiar e quando o fazem, em geral, se submetem a ocupações de baixa qualidade, além de tencionarem a taxa de desemprego e comprometerem a sua formação em detrimento da inserção ocupacional.

Além das poucas opções de inserção ocupacional na região, a maior parte delas é formada por atividades pouco geradoras de postos de trabalho, como é o caso da atividade preponderante na Ceilândia, de oficinas de pequenos reparos de automóveis e motocicletas. Conforme podemos observar na Tabela 03, nada menos do que metade dos estabelecimentos da região giram em torno dessa atividade, que em geral emprega muito pouco. Os dados captados pela PED/DF também corroboram com essa realidade, mostrando que entre os

ocupados da região, 56% estão no setor de serviços. Se adicionarmos também o setor de comércio, temos que 78% estão inseridos em ocupações do setor terciário da economia e com clara tendência de precarização dos postos de trabalho.

Tabela 03: Estabelecimentos, segundo a Classificação Nacional da Atividade Econômica – CNAE, no Distrito Federal e Ceilândia

Seções cnae	Plano Piloto	%	Ceilândia	%
Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	7.981	23,13%	4.119	48,69%
Outras atividades de serviços	4.114	11,92%	831	9,82%
Atividades administrativas e serviços complementares	4.158	12,05%	350	4,14%
Alojamento e alimentação	2.212	6,41%	663	7,84%
Atividades profissionais, científicas e técnicas	4.026	11,67%	172	2,03%
Construção	1.540	4,46%	472	5,58%
Saúde humana e serviços sociais	3.151	9,13%	267	3,16%
Informação e comunicação	1.939	5,62%	308	3,64%
Indústrias de transformação	625	1,81%	512	6,05%
Transporte, armazenagem e correio	434	1,26%	318	3,76%
Educação	875	2,54%	203	2,40%
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	1.551	4,50%	57	0,67%
Artes, cultura, esporte e recreação	530	1,54%	103	1,22%
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	358	1,04%	27	0,32%
Atividades imobiliárias	547	1,59%	31	0,37%
Administração pública, defesa e seguridade social	283	0,82%	1	0,01%
Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação	20	0,06%	20	0,24%
Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais	59	0,17%	0	0,00%
Serviços domésticos	23	0,07%	5	0,06%
Indústrias extrativas	25	0,07%	1	0,01%
Eleticidade e gás	48	0,14%	0	0,00%
Total	34.499	100,00%	8.460	100,00%

Fonte: RAIS/Estabelecimento, 2010. SPPE/TEM.

Quadro 13: Distribuição dos ocupados na região de Ceilândia, segundo o setor de atividade, em 2010

Regiões Administrativas	Ceilândia				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Ceilândia					
Ocupados	(1)	32.213	33.086	68.856	202.045
Indústria de Transformação	(1)	(1)	(1)	(1)	10.863
Construção Civil	(1)	(1)	(1)	(1)	10.908
Comércio	(1)	9.266	8.630	18.580	43.585
Serviços	(1)	16.888	19.253	38.031	113.352
Administração Pública	(1)	(1)	(1)	6.040	21.507
Outros Setores	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio: SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Quadro 14: Distribuição relativa dos ocupados, segundo o setor de atividade

Regiões Administrativas	Ceilândia				
	15 a 17	18 a 24	25 a 29	Total Jovens	Pop. Total
Ceilândia					
Ocupados	(1)	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Indústria de Transformação	(1)	(1)	(1)	(1)	5,38%
Construção Civil	(1)	(1)	(1)	(1)	5,40%
Comércio	(1)	28,77%	26,08%	26,98%	21,57%
Serviços	(1)	52,43%	58,19%	55,23%	56,10%
Administração Pública	(1)	(1)	(1)	8,77%	10,64%
Outros Setores	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego. Convênio: SETRAB-GDF/CODEPLAN/SEADE-SP-DIEESE, 2010. Elaboração: Projeto PROEJA, a partir de tabulação especial DIEESE.

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Os dados do perfil dos estabelecimentos no Plano Piloto e na Região de Ceilândia dão também uma dimensão da enorme diferença entre as oportunidades existentes no coração de Brasília e na região de Ceilândia. As melhores oportunidades de trabalho estão no Plano Piloto, o que força os jovens a se deslocarem da região para conseguirem melhores oportunidades de ocupação. Esse, aliás, é um dos grandes desafios de Brasília. Como gerar empregos de qualidade e em quantidade para proporcionar aos trabalhadores condições de acesso ao mercado de trabalho próximos das suas regiões de habitação, sem necessitar se deslocarem para buscar uma inserção percorrendo enormes distâncias. Uma vez que o transporte público é precário, as vias que ligam as regiões administrativas ao centro da capital têm ficado cada vez mais congestionadas, transformando os deslocamentos, em dificuldades adicionais, uma vez que o tempo necessário elevou-se consideravelmente nos últimos anos.

Entre os estabelecimentos existentes na região de Ceilândia, praticamente a metade desenvolve atividades de manutenção e conserto de carros e motocicletas. Como é uma atividade artesanal, seu potencial de geração de empregos é muito limitado e depende, na maioria das vezes, de uma habilidade desenvolvida em circuitos muito restritos, uma vez que não há na região, escolas técnicas em número significativo que pudessem representar uma ampla oferta de quadros técnicos. São pequenas oficinas familiares, cujo ofício vai sendo repassado um a outro, e que as oportunidades podem estar reproduzindo novas unidades a partir desse núcleo familiar.

A análise por escolaridade dos ocupados no mercado formal de Brasília também demonstra convergência com os dados captados pela PED. Ou seja, há uma valorização da escolaridade média entre os ocupados formais e, por exigência do setor público, um número elevado de ocupados com nível superior.

Tabela 04: Escolaridade dos ocupados por gênero em relações formais de trabalho no Distrito Federal, em 2010

Escolaridade	Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Analfabeto	2.048	0,29	457	0,11	2.505	0,23
Fundamental Incompleto	73.675	10,52	18.675	4,68	92.350	8,40
Fundamental Completo	126.443	18,05	29.992	7,51	156.435	14,22
Médio Incompleto	46.090	6,58	22.722	5,69	68.812	6,26
Médio Completo	282.194	40,28	166.309	41,65	448.503	40,78
Superior Incompleto	21.663	3,09	23.995	6,01	45.658	4,15
Superior Completo	143.866	20,54	133.571	33,45	277.437	25,23
Mestrado Completo	3.516	0,50	3.005	0,75	6.521	0,59
Doutorado Completo	1.011	0,14	600	0,15	1.611	0,15
Total	700.506	100,00	399.326	100,00	1.099.832	100,00

Fonte: RAIS/MTE, 2010.

Tabela 05: Variação absoluta e variação relativa dos ocupados com registros formais entre 2007 e 2010

Escolaridade	Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Analfabeto	231	12,71	-45	-8,96	186	8,02
Fundamental Incompleto	-1.636	-2,17	-3.742	-16,69	-5.378	-5,50
Fundamental Completo	15.264	13,73	-946	-3,06	14.318	10,07
Médio Incompleto	7.593	19,72	4.184	22,57	11.777	20,65
Médio Completo	49.620	21,34	30.381	22,35	80.001	21,71
Superior Incompleto	591	2,80	603	2,58	1.194	2,69
Superior Completo	24.274	20,30	25.828	23,97	50.102	22,04
Mestrado Completo	1.231	53,87	1.272	73,40	2.503	62,29
Doutorado Completo	287	39,64	178	42,18	465	40,58
Total	97.455	16,16	57.713	16,89	155.168	16,43

Fonte: RAIS/MTE, 2010 e 2007

Observa-se que 83% dos novos postos gerados nesse período o foram para trabalhadores com ensino médio e ensino superior completo. E é preponderante a presença de trabalhadores masculinos. Diferente do conjunto da população, onde 53% são mulheres, no mercado de trabalho formal do DF, prevalecem os homens. Nada menos do que 2 em cada 3 vínculos de emprego pertencem a trabalhadores do sexo masculino. Esse fato é influenciado pelos vínculos da administração pública, onde os homens absorvem 145 mil postos a mais do que as mulheres. Isso é quase 10 pontos percentuais a mais em relação aos dados do mercado de trabalho formal no Brasil, onde tínhamos, em 2010, 25,7 milhões de homens (58%), contra 18,3 milhões de mulheres (42%) ocupados, perfazendo um total de 44 milhões de registros. Mesmo nos níveis de escolaridade mais elevados as mulheres são minoria frente aos homens, diferente do que se observa no conjunto da população.

Tabela 06: Distribuição do emprego por setores de atividade e gênero, em 2010

Setores	Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Extrativa mineral	340	80,76	81	19,24	421	0,04
Industria de transformacao	24.931	68,69	11.363	31,31	36.294	3,30
Servicos industr de utilidade publica	4.562	79,64	1.166	20,36	5.728	0,52
Construcao civil	57.103	90,24	6.178	9,76	63.281	5,75
Comercio	96.354	58,81	67.476	41,19	163.830	14,90
Servicos	231.833	56,60	177.774	43,40	409.607	37,24
Administracao publica	279.969	67,61	134.132	32,39	414.101	37,65
Agropecuaria, extr vegetal, caca e pesca	5.414	82,40	1.156	17,60	6.570	0,60
Total	700.506	63,69	399.326	36,31	1.099.832	100,00

Fonte: RAIS/MTE, 2010.

Possibilidades de articulação das políticas de emprego e de educação na região de Ceilândia

A existência de um serviço público de acolhimento ao trabalhador que sai do mercado de trabalho é importante instrumento para aproximar o trabalhador de um novo posto de trabalho, ou de encaminhá-lo para cursos de qualificação profissional. Essa é a missão delegada aos mais de 1.500 Postos do Sistema Nacional de Emprego (SINE) espalhados pelo Brasil, a partir de 1975, com a criação do SINE, mas em particular, com o advento da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que criou o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), para financiar não somente os serviços de intermediação, como também para garantir uma fonte segura para o pagamento do seguro-desemprego, durante o período do desemprego e cujo pagamento se estende por até 5 meses. Os Postos do SINE poderiam ser uma das estratégias para trazer para o ambiente escolar trabalhadores que não completaram a sua escolaridade de base e têm enormes dificuldades de se inserirem por conta do pouco estudo. O PROEJA permitiria a esses trabalhadores vincularem sua escolaridade com o aprendizado profissional.

Os dados da Tabela 07 mostram a afluência dos trabalhadores aos postos de atendimento, cujo nome no Distrito Federal é *Agências do Trabalhador*. Conforme a localização de tais agências, nas diversas regiões administrativas do Distrito Federal, observa-se em linhas gerais, o baixo aproveitamento das vagas em relação aos inscritos. Em boa parte se atribui à baixa qualificação dos trabalhadores o não preenchimento dessas vagas. Entretanto, as *Agências do Trabalhador* são locais para onde acorrem trabalhadores, em geral, que não conseguiram se inserir em um novo emprego por outros meios.

Tabela 07: Desempenho dos Postos de Atendimento ao Trabalhador no Distrito Federal na captação de vagas e encaminhamentos a novo emprego, em 2010

Nome Posto Atendimento	Qtd Inscritos	Qtd Vagas Oferecidas	Qtd Encaminhados	Qtd Colocados	% Insc/Coloc
Plano Piloto	13.840	4.427	7.320	2.008	14,51
Taguatinga	12.576	5.365	7.806	1.739	13,83
Ceilandia	11.355	2.541	9.296	1.382	12,17
Gama	5.693	481	3.931	685	12,03
Planaltina	5.477	869	3.490	811	14,81
Samambaia	5.647	1.146	6.977	866	15,34
Brazlandia	2.276	410	1.479	399	17,53
Asa Norte	13.459	2.863	228	143	1,06
Sao Sebastiao	3.832	1.390	3.960	1.033	26,96
Recanto das Emas	4.261	502	5.142	751	17,62

Santa Maria	3.867	1.314	4.820	387	10,01
P Sul	2.361	284	4.889	564	23,89
Paranoa	3.135	880	3.411	554	17,67
Riacho Fundo	2.155	215	1.508	207	9,61
Sobradinho	3.465	779	4.178	649	18,73
Guará	4.740	953	1.966	511	10,78
Candangolândia	1.102	346	950	205	18,60
Total	99.241	24.765	71.351	12.894	12,99

Fonte: Base de Gestão MTE/Datamec.

OBS: As vagas oferecidas referem-se ao período de Janeiro a Outubro de 2010.

Os dados da tabela anterior mostram que apenas 14% dos que se inscrevem num Posto do SINE obtêm uma nova vaga. Observa-se que um contingente considerável de trabalhadores frequentou, no ano de 2010, as agências de emprego. Considerando-se que a maior parte das vagas no mercado de trabalho são preenchidas por outras formas de recrutamento e que as empresas, em geral, não publicizam as suas demandas, o contingente de quase 100 mil pessoas que se inscreveu, se considerarmos apenas os que têm os vínculos formais, equivale a 20% dos trabalhadores, mas ainda assim é apenas um pouco mais da metade dos que receberam o pagamento do seguro-desemprego no ano de 2010, conforme os dados da tabela a seguir.

Tabela 08: Número de beneficiários do seguro-desemprego por local de habilitação do pedido, em 2010

Posto de Credenciamento	Beneficiários	Posto de Credenciamento	Beneficiários
Asa Norte	13.510	Paranoa	3.625
Asa Sul	6.228	Planaltina	9.993
Brazlândia	3.466	Samambaia	9.818
Caandangolandia	917	Santa Maria	6.639
Ceilandia	4.295	Sao Sebastiao	4.111
Ceilandia Norte	20.950	Setor Central	8.176
Gama	6.494	Sobradinho	8.114
Guara I	1.942	Taguatinga	29.113
Guara II	5.358	Ignorado	21.385
N. Bandeirante	3.541		
Total			146.210

Fonte: Base de Gestão MTE/Datamec.

OBS: Os dados estão apresentados como existem na base de dados.

Cabe destacar que os beneficiários do Programa Seguro-Desemprego são potenciais candidatos a frequentarem cursos de qualificação profissional no âmbito do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Dessa forma a articulação das escolas técnicas e, particularmente, as que oferecem a EJA, integradas à modalidade de educação profissional, como é o caso da ETC, podem ter melhores resultados na absorção de trabalhadores que buscam a escola para melhorar seus conhecimentos, se souberem se integrar com outras políticas públicas, e podem contribuir sobremaneira para aumentar a sua eficácia.

Considerações finais

Os dados do Censo Escolar de 2006 já refletiam a baixa oferta de educação profissional no Distrito Federal. De um total de 516.014 matrículas da rede pública captadas pelo Censo, apenas 3.545 eram na modalidade de educação profissional, ou seja, 0,7% e, ainda, essas matrículas são de educandos que já possuíam o ensino médio ou estavam cursando o segundo ou terceiro ano do ensino médio, uma vez que estas escolas somente emitem a habilitação de técnico quando o educando comprovar a conclusão do ensino médio. Portanto, não há integração ainda entre as modalidades de EJA e de educação profissional no Distrito Federal. A tentativa iniciada pelo PROEJA-TransiarTE foi uma das primeiras ocorridas no Distrito Federal. Com a chegada do Instituto Federal de Brasília, a partir de 2007, e o acolhimento por parte da nova equipe gestora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a partir de 2011, espera-se que se possa ampliar esse tipo de oferta, além de ampliar as iniciativas que a própria ETC, por si só, iniciou nos últimos anos.

Com o surgimento do PROEJA abriram-se outras possibilidades para a formação de contingente expressivo de trabalhadores que necessitam elevar sua escolaridade. Mesmo que os dados da educação profissional tenham dobrado neste ano de 2011, em relação ao que eram em 2006, ainda está, será muito aquém dos enormes desafios que se apresentam à educação profissional no DF.

A integração com outras políticas públicas podem trazer melhores resultados e atrair para a escola jovens e adultos trabalhadores que necessitam melhorar a sua qualificação profissional para melhorarem suas chances de se inserirem no mundo do trabalho. Conhecer a realidade onde a escola está inserida também contribui para melhorar o foco de ação dos cursos e de atrair os trabalhadores para a escola.

Seguramente, o esforço, até então, isolado da ETC/CEP em conduzir uma experiência de PROEJA, na modalidade a distância, e a contribuição do PROEJA-TransiarTE, poderão constituir em importante estímulo para oferecer à parcela considerável da população do Distrito Federal oportunidades de retornar para a escola e completar a sua formação.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Fernando Roberto P. de C. (2010). O Processo de Transição Demográfica das Regiões Metropolitanas e dos municípios de Manaus, Teresina, Goiânia e Brasília. In: SANTOS, Tais de Freitas; BARBER-MADDEN, Rosemary (orgs.). (2010). *A Juventude Brasileira no Contexto Atual e em Cenário Futuro*. Brasília: UNFPA/SNJ-PR, Caixa Seguros, UnB. P. 68-107.

CASTIONI, Remi. (2010). Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competências. São Paulo: Francis; Brasília: Verbena.

DAL Rosso (org.). (2011). Trabalho na Capital. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. (2009). Desemprego, uma construção social: São Paulo, Paris e Tóquio. Belo Horizonte: Argvmentvm.

IPEA. (2011). Políticas Sociais – acompanhamento e análise. Brasília: IPEA. Boletim nº 19.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do Nascimento. (2011). PROEJA no Distrito Federal: analisando caminhos de construção de uma política pública. IFB: Brasília (Conclusão do Curso de Especialização em PROEJA), dezembro.

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. (2007). Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida. São Paulo, outubro.

POCHMANN, Márcio. (2004). Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? Campinas: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, nº 87, p. 383-399, maio/ago.

_____. O Emprego na Globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. (2001). São Paulo: Boitempo Editorial (Coleção Mundo do Trabalho).

SPOSITO, Marilia Pontes. (2003). Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa.

Parte II

A pesquisa ação

CAPÍTULO 4

A Pesquisa-Ação no PROEJA-Transiarte

*Da Igualdade – como se ela me ferisse,
dando aos outros as mesmas chances e
direitos que tenho – como se não fosse
indispensável aos meus próprios direitos
que outros também os tenham.*

Walt Whitman

*Maria Luiza Pereira Angelim,
Renato Hilário dos Reis,
Rita Carolina Vereza Bruzzi*

1. Apresentação: a prática de educar-se e de viver uma pesquisa mais que participante

As preferências do PROEJA-Transiarte, as maneiras de pensar que caminham junto com os participantes deste trabalho, são pela Pesquisa-Ação Existencial de René Barbier (1985 e 2007). São esforços por um estudo que almeja a transformação da realidade tanto quanto a produção do conhecimento; que busca incessantemente uma relação escola/universidade voltada para o agir dos participantes, concomitante aos procedimentos metodológicos de investigação, e não apenas uma relação esporádica academicista. Seus alicerces estão baseados em uma parceria educacional, conquistada ao longo do tempo que decorreu durante a segunda década de existência da “nova capital” até os dias de hoje.

2. Histórico

A escolha de Ceilândia como local desta pesquisa, ou a escolha desta pesquisa pelas escolas de Ceilândia (que recebem outros projetos), liga-se a um contexto histórico relacionado ao nascimento de sua população que – à semelhança de outras cidades brasileiras, como a Cidade de Deus no Rio de Janeiro – fazia parte de uma política pública de “higienização” de centros urbanos, durante o regime militar brasileiro. Conhecida na nova capital como “Campanha de Erradicação de Invasões”, esta política deu origem ao nome de Ceilândia. Daí a primeira parte – Cei – do nome da cidade. A segunda parte do nome – lândia – vem do Inglês *land*. A cidade teria, então, por significado, “terra da campanha de erradicação de invasões”, origem esta que se diferencia de algumas outras ex-satélites do DF, formadas desde o início como centros urbanos e não como “invasões”, ou sequer como “ocupações” (denominação esta aceita pelos movimentos sociais). Tais cidades estão hoje entre as que mais crescem no Brasil, incluindo-se Ceilândia.

Pois foi para aquela área que muitos dos migrantes brasileiros – sem qualificação profissional, vindos principalmente do trabalho “quase-escravo” das fazendas nordestinas do país – foram levados para viver em acampamentos, até que pudessem, por sua própria força, construir suas vidas, suas casas etc., enquanto trabalhadores com alguma qualificação estavam construindo Brasília e fixando suas residências na então “cidade-livre”, hoje Candangolândia e Núcleo Bandeirante, por exemplo, que reivindicam o título de cidade mais antiga.

Tal origem, a de afastar dos olhos confortáveis de alguns, os olhos pobres de outros; de ver as pessoas em situação de vulnerabilidade com preconceito, como se elas fossem menos humanas, inferiores; de abandoná-las em acampamentos à própria sorte, porque são “invasoras”, é uma atitude de governo, autoritário e ditatorial, como já foi o do Brasil (Pereira, 2010). Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 85-86), ao analisar questões curriculares pós-críticas, de diferença e de identidade, dá um exemplo que cabe bem às “invasões” do DF:

“A atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo. Os dizeres de uma camiseta vestida por um imigrante num metrô de Londres, embora se refiram mais especificamente apenas às relações de exploração coloniais, expressam bem essa conexão: ‘Nós estamos aqui, porque vocês estiveram lá.’”

Pois, então, de onde vem o sonho de uma existência mais digna dos “invasores”? Serão esses movimentos por melhores condições de vida apenas invasões? No entendimento dos movimentos sociais, conforme mencionamos, são “ocupações”. Este – e outros que estão ditos acima – são posicionamentos que tomamos como profissionais pertencentes à Universidade Pública, compromissados com questões sociais do Brasil, que não deveriam ser deixadas para trás, ignoradas, quase, porque estão no cerne de um sistema econômico (o capitalismo), despreparado para o cuidado das populações localizadas do lado de fora do sistema educacional e da qualificação profissional.

De acordo com Maria Luiza Pereira Angelim (2010), na evolução histórica desse contexto, ações educacionais, posteriormente abortadas pela ditadura brasileira, desenvolveram-se no sentido de melhorar a vida dos migrantes do país. Em Ceilândia, a escola que hoje vemos nesta pesquisa como uma escola técnica já pertenceu a um sistema de “escolas de educação e trabalho”. A diferença de concepção entre essas duas denominações é igual à diferença entre as concepções de “mercado de trabalho” (onde estão presentes as relações de troca, no sentido capitalista) e “mundo do trabalho” (definição mais ampla do exercício de uma atividade, onde as relações de troca são substituídas por outras relações, como as empregadas no sentido da economia solidária). Tais dicotomias, entretanto, ainda que existentes no mundo real, não são fixas, estáticas, porque fixas e estáticas não são as experiências humanas vividas nessas instituições.

A pergunta que se faz, no entanto, é: como essa política pública se concretiza nas escolas profissionais estaduais e municipais? Novamente uma dicotomia: existe uma compreensão de que o mundo da educação quer formar profissionais cidadãos; e de que o mundo técnico quer formar ‘apertadores de parafusos’. Nos dias de hoje, porém, a complexidade tecnológica está além do mundo industrial, já está no setor de serviços, inclusive, e se estende também ao mundo virtual. Somamos a esses mundos, nesse nosso esforço da memória de uma história viva, o mundo da Arte. Aquele que, em outros tempos, pertencia aos Liceus de Artes e Ofícios, de inspiração portuguesa, quando o ensino do conhecimento artístico estava junto ao ensino do conhecimento do trabalho. Chegamos, então, às questões do ensino no PROEJA-Transiarte, às questões pedagógicas que fundamentam nosso estudo.

3. Os princípios pedagógicos: construção coletiva, economia solidária, e criatividade

3.1 Construção Coletiva

O conceito da construção coletiva 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 sociabilidade 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 articulam em torno de objetivos comuns. “A construção coletiva se apresenta 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).

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 do PROEJA-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 nos pode 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? Como se configura o pertencimento do saber perante o outro, no coletivo?

Estas e outras questões referentes ao trabalho coletivo, ou à construção coletiva propriamente dita, estão intrinsecamente relacionadas ao conceito de educação solidária (ex-

plicitado no Capítulo 6 deste livro) que, por sua vez, liga-se à concepção de economia solidária, relatada a seguir.

3.3 Economia solidária

As iniciativas de economia solidária, de acordo com Mance (2008, p.109), estão em toda a parte:

Nas últimas décadas, milhões de pessoas, em todo o mundo – enfrentando solidariamente realidades econômicas adversas, em meio ao capitalismo globalizado – começaram a inventar e a reinventar, nos diversos continentes, novas e antigas formas de organizarem-se as atividades de consumo, comercialização, produção, financiamento e desenvolvimento tecnológico, buscando alternativas para resolver seus próprios problemas e, ao mesmo tempo, construir sociedades mais justas e sustentáveis. O resultado dessas iniciativas foi o surgimento de práticas diversificadas de economia solidária, permeadas por ações culturais e políticas, fundadas em princípios éticos e democráticos.

Para Kruppa (2005), o conceito da economia solidária deverá “embeber” as instituições no seu fazer, porque não deve mudar apenas a produção capitalista, mas a produção e reprodução da própria vida. Nesse sentido, a economia solidária é um contexto social que propõe relações democráticas, a igualdade de condições e o direito à diferença.

É Singer (2010) quem aponta mais um conceito entrelaçado aos anteriores: construção coletiva, educação solidária, economia solidária e, agora, educação popular:

“A ligação umbilical da educação popular com a economia solidária se deve ao fato de que esta se apoia em novos valores que, aplicados a atividades econômicas, exigem a invenção de novas práticas, que cabe à educação popular difundir entre aqueles que a peculiar dinâmica do capitalismo exclui do espaço econômico que ele domina.”

A seguir, um quadro com algumas características de ambos os conceitos de Economia (capitalista e solidária) pode ajudar na compreensão das mudanças acima referidas.

Diferenças principais entre o Capitalismo e a Economia Solidária	
Economia Capitalista	Economia Solidária
Projeto político capitalista	Projeto político socialista
Propriedade privada dos meios sociais de produção	Propriedade coletiva dos meios sociais de produção
Relações sociais de competição	Relações sociais de cooperação
Lógica do mercado	Lógica do desenvolvimento social

Individualismo	Coletivismo
Divisão social do trabalho baseado no lucro	Divisão social do trabalho baseado na solidariedade
Laços de proximidade verticais	Laços de proximidade horizontais
Heterogestão	Autogestão
Riqueza: acumulação de bens materiais, crescimento econômico	Riqueza: conjunto de bens materiais e imateriais para o desenvolvimento humano
Economia: utilização de recursos escassos para as necessidades e evitar prejuízos	Economia: gestão do bem viver dos habitantes da casa
Educação: recurso para capacitar o ser humano para a eficiência e eficácia. Treinar e instruir. Legítima desigualdade pelas diferenças individuais e aptidões	Educação: práxis que integra o ato de pensar e o ato de agir. Lidar com a diversidade e os conflitos
Escola: conservador da ordem capitalista (competência, individualismo, submissão), controle das relações burocráticas e de poder, conteúdo fragmentado e desvinculado do contexto social, significado de empregabilidade, alfabetização e escolarização para o mercado	Escola: transformadora da ordem social (interação, diálogo, autonomia) pluralidade de saberes, valorização das experiências cotidianas, não separa o pensar do fazer, currículo organizado em temáticas, alfabetização e escolarização para a vida
Trabalho: restrito ao emprego, trabalho abstrato e assalariado, separado do capital	Trabalho: como ser, saber, criar e fazer. Mediação com a natureza e com outros homens, princípio organizador da sociedade, humanização, trabalho concreto, não separa trabalho e capital

Fonte: Incubadora Social e Solidária-ISSol, 2005.

3.4 Criatividade

É fundamental que a ação pedagógica esteja baseada no pensar autêntico e não unicamente no sentido da entrega do saber. E o pensar autêntico e coletivo deve estar infundido de uma profunda crença nos homens. Principalmente crença no seu poder criador, argumenta Freire (2005, p. 132). A ação pedagógica não pode se dar a partir unicamente da memorização e reprodução do conhecimento (“Vovô viu a uva, Ivo viu o vovô”, e outros exemplos de qualquer outro nível e série). Mas na criação e recriação do conhecimento, visto sob os mais diversos pontos de vista.

Assim, relacionando-se a um movimento que busca sempre aprender e se desenvolver com a vivência coletiva de seus partícipes – sujeitos em sua prática pedagógica social, viva, ambivalente e contraditória, o PROEJA-Transarte, apesar de tudo, afirma-se, com Paulo Freire, nos ideais de liberdade e de recuperação da “humanidade roubada” (2005, p. 85).

Como Solange Jobim e Sônia Kramer (1996), questiona uma concepção de modernidade que faz do homem um ser coisificado, que faz da experiência humana uma vivência de reação a choques. Percebe a presença desse mundo moderno na escola, que também contribui para o desprazer em nossas histórias. Para pisar nesse terreno minado, é desenvolvido o conceito de Transiarte por Teles (2008). Transiarte é a arte de transição entre espaços presenciais e virtuais. Emprega técnicas digitais de criação artística. É uma nova linguagem que permite a transposição da arte presencial (artesanato, bonecos, desenho, pintura etc.) para o ambiente virtual, potencialmente mais democrático e acessível.

4. Buscando ser pesquisa-ação em meio aos movimentos e tensões

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 se converte 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 tensões, situada em um campo interinstitucional, onde confluem culturas e relações de poder que resultam da história do Distrito Federal, e da cidade de Ceilândia. E da história de educadores que se constituíram, 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. Este é o sentido essencial da pesquisa-ação, em sua abordagem “existencial” (Barbier, 2000).

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:

Possibilidade 1

O PROEJA-Transiarte como uma nova linguagem incluída no espaço curricular do CEM 03. Uma linguagem que não se constitui pela tradição escolar da primazia da palavra escrita. Uma linguagem composta de sons, de cores, de imagens, da palavra falada e escrita. Fundamos o alicerce desta possibilidade 1 pela experiência de construção/produção de

vídeos por educadores e educandos de diferentes turmas e disciplinas do CEM 03, junto com educandos e educadores da UnB. A linguagem, portanto, foi confirmada na pesquisa, e está em processo de inclusão no currículo da escola. Pode-se pensar esta possibilidade 1 sob o seguinte ponto de vista: a repercussão dessa linguagem no processo de ensinar e de aprender. Ou, a possibilidade 1 poderá ser aquela que deixará uma contribuição mais significativa para a EJAT.

Possibilidade 2

O Projeto Transiarte como um módulo inserido em outros cursos de formação profissional já existentes, como o de técnico em Informática, por exemplo. O alicerce desta possibilidade 2 foi a constituição de um curso intitulado Ciberarte 1, ofertado no CEP/ETC, para os educando de EJA do CEM 03, tendo à frente um educador do CEP/ETC, que conhece as ferramentas digitais, junto com educandos e educadores da UnB. Esta é uma possibilidade que, levada à execução mais completa, pressupõe a formação de educadores da EJA em Transiarte, a formação de multiplicadores em Transiarte. Seguimos questionando-nos sobre o alcance, sobre a formulação adequada de nossas possibilidades formuladas. Perguntamo-nos, por exemplo, se os educandos idosos de EJA poderiam formar-se nas habilidades digitais a ponto de profissionalizarem-se nessa área. Ou se a curiosidade e a atração que o *ciberespaço* desperta em jovens e adultos trabalhadores chegariam a uma configuração profissional (quer na possibilidade 2, como na 3). Ponderamos sobre a estruturação coletiva do itinerário formativo, sobre se o currículo integrado de EJA + EP¹⁹ não seria, sob o ponto de vista do cooperativismo, uma ação individual, um diploma para ser colocado no mercado. Perguntamo-nos: E quanto a um processo formativo que levasse a uma produção na forma de cooperativa? Uma autogestão cooperativa nesse tipo de serviço? Estas são indagações muito recentes no grupo, que nos levarão a outras questões, até que algumas afirmações se concretizem.

Possibilidade 3

O PROEJA-Transiarte como uma nova ocupação profissional, ou um novo perfil formativo que faça parte do Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO/Ministério do Trabalho). Embora não nos pareça que esta seja uma possibilidade inviável, ainda não podemos fazer afirmações sobre sua execução. As perguntas são muitas. Algumas encerram respostas: o que os educandos estão aprendendo que poderia levar o Transiarte ao CBO? Interface Digital? *Design* de Interfaces? Como a intuição artística no mundo digital pode ser ensinada? Novas

19. A Dissertação de Mestrado de Julieta Borges Lemes: "O Proeja Transiarte 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". Defendida em março de 2012, desenvolveu esta questão.

ocupações começam a se fazer necessárias socialmente, como a dos cuidadores de idosos, na área da Saúde, por exemplo. O nome apropriado de uma nova ocupação dentro do conceito Transiarte seria “Estética de *Design* de Interface?” Mas seria esta configuração profissional tão individual quanto o currículo EJA + EP, no sentido do cooperativismo? Quem empregará os educandos formados nesses cursos? Para isso, já é possível antever uma resposta: algumas instituições públicas poderão fazê-lo, em seus programas de responsabilidade social. E “Estética de *Design* de Interface” é uma ocupação de nível médio? Não, é Superior? Porém, o conhecimento do uso de algumas ferramentas a serem empregadas por esse “futuro-já presente” profissional de nível superior são de nível médio, a exemplo da habilidade com *softwares* como Audacity, GIMP e outros. Só que não se pode congelar uma qualificação profissional em habilidades técnicas muito específicas, porque a tecnologia se modifica, cai em desuso muito rapidamente.

Mas um exemplo que nos interessa mais de perto, em nossa 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 CBO²⁰ e analisar quais as profissões mais próximas do Transiarte. Distinguir aquilo 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. O sentido do PROEJA é que o ensino médio em EJA tenha, necessariamente, uma ligação com a educação profissional.

Questionamo-nos também sobre o que é ser pesquisa-ação, sobre nosso papel de pesquisadores. Perguntamos uns aos outros se estávamos realmente fazendo pesquisa-ação. Pensamos que deveríamos afirmar nossa identidade de pesquisadores-ação, ou então estaríamos perdidos, deixaríamos de “existir”, pois já duvidáramos de metodologias neutras e imparciais, de “objetos” de pesquisa que falam: “Senti-me como a educadora dos “objetos” sobre os quais falavam os palestrantes da Academia”, disse uma das educadoras do CEM 03. “Precisamos saber como a pesquisa-ação se constitui como pesquisa. Saber sobre nosso percurso já construído, sobre onde estamos como sistema acadêmico e o que isso reflete

20. No decorrer de nossa pesquisa, foi publicado o Catálogo de Cursos Técnicos (Ministério da Educação), que também nos serviu de referência para as formulações dos cursos do Proeja-Transiarte em Ceilândia, especialmente no que se refere ao técnico de multimeios didáticos. (Veja Dissertação de Mestrado de Julieta Borges Lemes, 2012). Entretanto, a CBO e o Catálogo não têm relação entre si, uma vez que na CBO, mais de 70% das ocupações não indicam a escolaridade como o exercício de uma ocupação.

no nosso agir e fazer, que é diferente dos outros”, disse a diretora do CEP/ETC. Precisamos declarar em uma de nossas reuniões que não estávamos inventando nada, que já tínhamos massa de dados coletados durante dois anos, cerca de 400 páginas transcritas.

Mas talvez nos enganássemos na preocupação de nos afirmarmos:

“A área da educação é um campo minado de dicotomias, que colocam professores e professoras diante de opções ilusórias, como se precisassem e pudessem decidir entre polos opostos”, dizem Jobim & Kramer (1996, p. 7).

Sair da interpretação e agir, modificando a realidade, é o grande legado da pesquisa-ação, é a transformação de todos os participantes da pesquisa, concluíamos. Mas, não: interpretar e transformar, transformar e interpretar. A Academia não é uma voz única, é plural, e a concepção de Ciência, também. Interpreta-se a realidade para apreendê-la. Transformamos e interpretamos, tudo ao mesmo tempo. Indagamo-nos sobre que experiências existenciais temos nós na UnB e nas escolas de Ceilândia, relacionadas à expressão artística criadora na educação de jovens e adultos trabalhadores e suas possibilidades de qualificação profissional. Pensamos em como iríamos equacionar a heterogeneidade de nosso grupo, a tensão entre subjetividade e objetividade, o desvelar da totalidade de nosso trabalho. Baseamo-nos em lições de Barbier, para quem o marxismo hoje, passados cerca de um século de seu advento, continua atual e importante, não tanto porque é uma Ciência, mas porque é ético (2000).

A dicotomia pesquisa-ação *versus* pesquisa-acadêmica é perigosa, um de nós alertou. Porque leva à ideia de que existem duas. 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 (Barbier, 2007, p. 78). Que significado tem para nós as imagens que essas palavras evocam? Espiral? Literária? Outras palavras podem preencher o desejo de compreensão e de transformação dos participantes da pesquisa:

- “O processo da pesquisa-ação não é linear, é em espiral, sempre contínuo, mas a gente não sente que evoluiu (tem que parar para analisar), porque a espiral tem um movimento de voltar atrás, como uma broca, perfurando a superfície, para compreender o ser, a ação existencial. A broca escava e trespassa.” (educadora da UnB);
- “Parar, esperar, voltar atrás, junto com os que não conseguem acompanhar. O que sabe mais ajuda o que sabe menos. Começar outra vez. Continuar. Construir a escrita ‘passo a passo’ no laboratório de Informática, na implicação com todos os partici-

pantes da pesquisa – pesquisadores, educados, educadores, funcionários, gestores.” (educandos de Graduação da UnB e educadores da UnB);

- “...E assim a gente constrói. E, depois, tem que construir tudo de novo. O nosso terreno é assim, de complexidades, de dificuldades. Temos que superar tudo.” (educador da UnB);
- “Poucos educados estão frequentando, e o projeto não está andando em um ritmo coletivo (os educandos estão em prova). O laboratório carece da resolução de questões técnicas, a navegação na *internet* está difícil. No momento, não há educador disponível no CEP/ETC para substituir o último que saiu.” (Mestranda da UnB).

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 de seu foco de investigação.

5. A transformação da realidade: *mutatis mutandis*?

Segundo Padre Antônio Vieira, em seu famoso Sermão da Sexagésima, (1983, p. 67) os apóstolos de Jesus Cristo – “o Semeador” – espantaram-se quando o ouviram dizer que fossem pregar as novas a todas as criaturas: “Como assim, senhor? — Os animais não são criaturas? — As árvores não são criaturas? — As pedras não são criaturas?”

E Vieira:

“Pois hão os apóstolos de pregar a essas criaturas? — Sim... Pois os apóstolos iam a todas as nações do mundo, haviam de achar todas as espécies de criaturas: haviam de achar homens-homens, haviam de achar homens-brutos, haviam de achar homens-troncos, haviam de achar homens-pedras.”

Essa dimensão sacra é, segundo Barbier, inevitável, essencial para o educador, e faz parte de seu olhar sobre os sujeitos. O próprio sentido da educação está no meio da dimensão sacra. “Mas, em minha concepção, não há resposta. Não há relação direta com uma igreja qualquer. Nem a um guru. Nem a uma escola espiritual”, conclui Barbier (2000).

“Mas o sagrado não é o intocável”, como bem o diz Maria Luiza Pereira Angelim (2012), “é, sim, o ser criador, aquele que transforma”.

O PROEJA-Transiarte tem, por sua vez, semeado transformações nas perspectivas de mundo de alguns educandos e educadores das escolas em Ceilândia, e tem ampliado os horizontes de todos os seus participantes, que já vislumbram novas possibilidades de ação em suas vidas. Pelo lado do CEM 03, os dados dão conta de outras transformações. Seu diretor afirma:

“Tivemos dificuldades e avanços fenomenais aqui no CEM 03. Nossa parceria com o PROEJA-Transiarte ajudou na instalação do laboratório de Informática da escola. Estávamos com os computadores trancados, aguardando instalação há mais de um ano. O PROEJA-Transiarte ajudou a valorizar a escola e já ultrapassou seus muros.”

E um de seus educadores:

“Já há transformações suscitadas pelo projeto, como inclusão digital; maior humanização dos atores na escola; percepção do educando com um olhar mais positivo; fortalecimento da escola pelo viés político; interesse do educando pela atividade Transiarte (que passou a ser escolar); aumento da autoestima do educando, crescimento na relação educador-educando, na relação educando-escola. Temos um educando cuja participação no Transiarte foi por mim estimulada propositalmente, devido a sua atitude difícil na sala de aula. Hoje ele tem uma atitude de maior respeito, de maior contribuição. Com o Transiarte, veio maior integração entre os educandos, tanto jovens quanto adultos, um ambiente melhor. Minha própria prática como educador de História, por meio da construção/produção do vídeo ‘Encontro de Gerações’, na sala de aula de EJA, teve seu conceito mais explorado e melhor compreendido, pelo reconhecimento da História Falada, da História Vivida, e da História Escrita. E isso os educandos perceberam.”

6. A sensibilidade política

Três questões políticas permeiam o trabalho do PROEJA-Transiarte:

6.1 Espaço nas políticas públicas:

Existe uma tendência à terceirização, à privatização, tanto na EP, quanto na EJA. O que tornaria menor a necessidade de políticas públicas ligadas ao trabalhador não ou menos alfabetizado. Como se o dever do Estado acabasse ali, com o pagamento de um serviço educacional ao setor privado, sem maiores preocupações de cidadania. É pequeno o poder de organização e de pressão dos educandos de EJA, pessoas não ou menos alfabetizadas. É preciso que todos entendam que EJA se compõe de escolas, de governos, de sindicatos, de movimentos populares. EJA é uma condição de vida. Trabalhar no PROEJA-Transiarte significa trabalhar em um chão difícil. Não significa simplesmente realizar um planejamento do tipo ‘vamos fazer isso e pronto’. Precisamos de todo o apoio.

6.2 A universidade:

Estamos realizando uma pesquisa não hegemônica em vários sentidos. No sentido da modalidade de pesquisa-ação; no sentido de EJA – por muito tempo só inserida na extensão (Angelim, 2006); no sentido de que vivemos em uma sociedade que separa o trabalho manual do intelectual. No sentido de que o público com que lidamos não pertence à elite. E no sentido pedagógico, de que partimos do conhecimento prévio e problematizado do educando, conhecimento muitas vezes originário do saber popular.

6.3 A escola e os educadores da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – EJAT:

Gestão e política precisam caminhar juntas. Executa melhor quem planejou. Quem executa precisa de condições para isso. A rotatividade de educadores é considerável. A gestão pode fazer aparecer pessoas que não querem contribuir, porque é o “fulano” que está na direção, ou pior, que planejam e agem para desprestigiar a escola frente a si mesma e à sociedade. O projeto político-pedagógico é muito maior. É preciso fazer desaparecer as resistências, unir pessoas. Não se pode “enfiar coisas goela abaixo”. O CEM 03 perdeu um de seus líderes, diretor eleito. Não se pode transformar chefes em líderes.

Um dos educadores do CEM 03 reforça sua crença na militância política e na necessidade de integrar o educando de EJA nos centros de formação profissional do país:

A comunidade articulada influencia o poder público, reconstrói, transforma, para que o poder público intervenha na sociedade. A militância é um aspecto político de transformação da realidade. Para aumentar a ação do CEM 03 no PROEJA-Transarte será preciso militar, convencer os companheiros. Não há intervenção sem impacto. Esse é um grande desafio. Assim como é grande a necessidade que o educando de EJA tem da relação escola & formação profissional.

É este mesmo educador, o orientador educacional Luciano Matos de Souza, que está entre os mais implicados com o PROEJA-Transarte no CEM 03, quem esclarece algumas questões importantes, como as inquietações de alguns presentes em uma reunião de Coordenação Pedagógica, quando o PROEJA-Transarte foi apresentado por ele em 2007, na presença de um representante do Conselho Escolar do CEM 03: “Esse projeto é mais um daqueles em que nós serviremos de laboratório para os educadores e mestrandos da UnB?” Luciano Matos de Sousa prossegue explicando que o PROEJA-Transarte conseguiu iniciar suas atividades e se manter ativo na escola em 2007, ao longo de 2008, e de 2009, tempo em que participou do projeto, buscando sempre acompanhar o educando da EJA, estimulá-lo em sua lida com a sobrevivência, em suas eventuais ausências, por meio de um diálogo consistente, procurando evitar um percurso de exclusão, ou de inclusão marginal:

Naquela ocasião, no CEM 03, tinha um grupo de profissionais que acreditava e contribuía para o projeto, visto que o sucesso era muito grande dentro do ambiente escolar e, com isso, tínhamos que continuar avançando. Eu saía divulgando o projeto em todas as salas de aula e fazendo as inscrições dos educandos interessados, independente de sua faixa etária. É importante ressaltar que todos os educandos participantes não desistiram de estudar, e que apenas 25% dos matriculados não concluíram o Ciberarte 1. Tal sucesso se deu pelo fato do educando da EJA ter outro instrumento para contribuir na sua formação, preparando-o para o mundo do trabalho, com a participação dos educadores envolvidos.

Outro educador, cujos educandos participaram da produção de vídeos do PROEJA-Transarte, declara:

É uma espécie de loucura a maneira como é vista a evasão em EJA. Grande parte dos educandos que saem, voltam no semestre seguinte. A contagem do tempo para que o afastamento do educando seja considerado evasão não corresponde à realidade. Muitos educandos, ao serem perguntados sobre o motivo de sua saída, respondem: 'Arrumei um emprego. Preciso trabalhar'. Tem também o educando em liberdade assistida que retorna ao sistema fechado. A frequência em EJA é circulante. O educando leva mais tempo para terminar. Tem que levar isso em consideração. Nossos gestores não compreendem isso. Essa política tem excluído muito educando, tem deixado muito educando de fora.

Na Seção Distrital da Conferência Nacional de Educação, em 2010, os participantes no auditório fizeram às autoridades da Mesa várias denúncias relativas às escolas de EJA: sobre o fechamento de turmas, a falta de auxílio transporte, de merenda, gerenciamento da matrícula (o uso do 156²¹ é complicado, atendentes que não sabem encaminhar as pessoas), falta de inserção de tecnologias no processo educacional de EJA, seja para aprendizagem das técnicas ou não.

Esses participantes mencionaram que o Decreto que une EJA e EP não está sendo aplicado. Que há problemas curriculares a serem acertados, que há falta de “fermento criativo”. Um representante do Sindicato dos Professores do DF declarou que a relação educador-educando em EJA é uma relação de trabalhador para trabalhador, e que as autoridades precisam entender isso. E acrescentou: “Que relação é essa que não se configura no plano da educação? O eixo didático fica ultrapassado. É preciso ter flexibilidade quanto à frequência. A exigência de 75% está jogando muito educando na rua. É preciso também flexibilidade e adequação do conteúdo.”

21. O 156 é o “disque-matrícula” nas escolas públicas do Distrito Federal.

Essa falta de reconhecimento da realidade da EJAT torna mais difícil a atuação de todos na escola. Um terceiro educador do CEM 03, também participante do PROEJA-Transiarte, com seus educandos, lembra que a escola “sofre concepções governamentais não públicas”:

“Há muita pressão, muita cobrança. Para participar de um projeto como o Proeja-Transiarte, por exemplo, a escola precisa combinar suas obrigações tradicionais com as do projeto. Há resistência de educadores, que não conhecem bem a proposta. Há o educando que fica angustiado pela atitude de educadores, com uma sensação de conteúdo atrasado.”

Ao educando da EJAT deve ser dada a chance de entrar para a universidade e de profissionalizar-se também.

7. O educando de EJAT

É preciso conhecer e reconhecer o educando da EJAT para compreendê-lo, formá-lo, educá-lo. Assumir sua condição sem queixas, aceitar as diferenças, trabalhar com elas, uma coisa de cada vez. Eis algumas de suas condições: são muito sensibilizados com formação profissional, com seu futuro (muitos têm idade de universitários), como ocupar-se com um trabalho; é grande a diversidade em EJAT – são jovens, adultos e idosos, possuem ritmos diferentes, diversidade de conhecimento do conteúdo, da tecnologia; têm dificuldade em participar de um grêmio estudantil; são receptivos ao PROEJA-Transiarte, percebem seu valor, e criam expectativas de sucesso; sentem-se um pouco envergonhados de sua condição e sua autoestima é influenciada por isso; têm uma relação importante com o trabalho (ao se apresentarem no grupo, acrescentam se estão trabalhando ou não, sem que alguém pergunte).

Há vezes em que o educando jovem que perturba, que é inconveniente, não tem o controle do que faz, não tem a intenção de atrapalhar, mas não consegue agir diferente. Vezes em que não há nada que ele possa fazer sozinho, para melhorar seus rompantes. Mas há também o educando que não tem dificuldade para se situar. São significativas as participações de dois educandos idosos, pelo potencial educativo que têm em relação aos conteúdos e à formação da cidadania; pelo papel que suas histórias de vida têm na aprendizagem e na superação de situações-limite (em que a saída parece impossível), como nos ensina Paulo Freire (2005, p. 59). Pela possibilidade que encerram de melhor convivência na sala de aula, de melhoria das relações entre educadores e educandos, e entre os próprios educandos, de um ambiente mais saudável na escola, e da experiência de conhecer uma pessoa que viveu “na pele” um conteúdo que está nos livros:

“Cresci trabalhando nos canaviais do sertão pernambucano. Um dia, peguei meu ‘caixão de europa’ e vim para Brasília. Três dias de viagem no ‘pau-de-arara’, sem comida suficiente, muita poeira. Alguns choravam de

tristeza, outros de alegria porque estavam indo para uma vida nova. Foi assim que aprendi a andar no mundo e a respeitar. A primeira vez que falei em um telefone foi na Terracap. Os alojamentos abrigavam 101 homens em beliches. Passei frio. Graças a Deus não tinha família naquela época. Trabalhei noite e dia, construindo meu barraco (Educando idoso de EJA)."

E, diante do computador, uma senhora de 58 anos de idade: "Eu não sei nada que tem aí nesse negócio preto." Então, o educador do Ciberarte 1 digita o nome dela e aparece na tela a informação sobre um processo movido por aquela senhora contra o GDF, por causa da queda de um muro, em uma escola, que matou sua filha, tempos atrás. E a senhora, chorando: "Mas eu não botei isso aí!" Foi um momento em que tudo parou, para concentrarmos nossa atenção e cuidado naquela senhora.

8. Conclusão: em direção a propostas maiores e estreitando nossas relações com a escola

A ação do PROEJA-Transiarte representa uma preocupação de institucionalização de seus conceitos no sistema de EJA e EP integradas. Para isso, é importante que educadores e gestores encarem o desafio de constituírem-se como pesquisadores de sua própria prática, buscando arriscar, em meio ao tradicionalismo que nenhum de nós pode desprezar, conceitos inovadores que revitalizam as relações escolares e governamentais, às vezes tão gastas por todo o tipo de adversidade, que inclui a doença e a violência, cada vez mais frequentes no mundo da escola. Será que o PROEJA-Transiarte é um programa do governo atual, ou é uma questão social de Estado, relacionada aos maiores problemas que nosso país ainda tem? O apoio e o incentivo à educação e à qualificação profissional para quem não as tem são questões prementes do Brasil. Estamos falando de pessoas que não têm nem educação, nem trabalho!

Estamos plantando sementes para longo e médio prazos, para que nossas pesquisas possam formar multiplicadores, para que cheguem ao Conselho Escolar, aos pais, a mais educadores, e a um número maior de educandos. Temos agora a continuação dos desafios.

É um título de uma obra, a de Sônia Kramer, que nos ensina uma lição: "Por entre as pedras, a arma e o sonho na escola" (2007). Qual o sonho do educador do CEM 03? Quem responde é seu educador de Geografia: "É de que o educando de EJA possa fazer a opção pelo gosto, pelo desafio e pela satisfação de estar aprendendo". Qual o sonho do PROEJA-Transiarte? É o de estarmos mais próximos da escola e da institucionalização de um projeto avançado, que poderia transformar-se em tradição, mas em uma tradição menos bruta, mais feliz, e não menos eficaz – de qualidade e cidadã.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ANGELIM, Maria Luiza P. (s/d). Extensão como espaço de formação de Educadores de Jovens e Adultos: 1º Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Disponível no Portal: <www.forumeja.org.br>.

BARBIER, René. (1985). Pesquisa-Ação na Instituição Educativa. Rio de Janeiro. Zahar Editora.

_____. (2007). Pesquisa-Ação. Brasília. Liber Livro Editora.

_____. (2000). Palestra proferida na Universidade de Brasília.

CONSULTA POPULAR. (1999). Brasil: Alternativas e Protagonistas.

FREIRE, Paulo. (2005). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

KRAMER, Sônia. (2007). Por entre as pedras, arma e sonho na escola. São Paulo. Ática.

KRAMER, Sônia & JOBIM, Solange. (1996). Histórias de Professores. São Paulo. Ática.

KRUPPA, Sonia M. Portella. (2005). Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Inep.

LEMES, Julieta Borges. (2012). O PROEJA-Transiarte 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. UnB. (Dissertação de Mestrado). Brasília/DF.

MANCE, Euclides André. (2008). Constelação Solidarius: as fendas do capitalismo e sua superação sistêmica. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier.

PEREIRA, Maria Luiza Pinho. (2012). Comunicação Oral. Brasília. DF.

ROSA, Guimarães. (2001). Grande Sertão Veredas. Nova Fronteira. Rio de Janeiro.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2001). Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias Curriculares. Autêntica. Belo Horizonte.

SINGER, Paul. (2010). Webconferência: Marcos Estratégicos das Ações de EJA. UnB. Brasília.

TELES, Lúcio. (2008). Reconfigurações Estéticas Virtuais na Transiarte. In: MARTINS, R. (org.). *Visualidade e Educação*. Editora Universidade federal de Goiás. Goiânia.

VIEIRA, Padre Antônio. (1983). Sermão da Sexagésima.

CAPÍTULO 5

Implicações da Pesquisa-ação existencial no PROEJA-Transiarte

Maria Luiza Pereira Angelim
Renato Hilário dos Reis
Rita Carolina Vereza Bruzzi

Nesse capítulo, tendo como referência a poética de Camões em “Os Lusíadas” e seu “saber só de experiência feito”, vamos ancorando os vários sentidos da pesquisa-ação como produção de conhecimento transformadora, culminando com suas implicações no Proeja-Transiarte e sua característica de pesquisa-ação.

1. Experiência como lócus do saber

Recorremos à literatura para encontrar no poema “Os Lusíadas” de Camões²² versos que, bem compreendidos no seu tempo (século XVI), remetem à experiência como lócus do saber; a seguir:

*Velho do Restelo*²³

Canto IV – estrofe 94

*Mas um velho (3), de aspeito venerando (4),
Que ficava nas praias, entre a gente,
Posto em nós os olhos, meneando
Três vezes a cabeça, descontente
A voz pesada um pouco alevantando,
Que nós no mar ouvimos claramente,
Cum saber só de experiência feito,
Tais palavras tirou de experto (5) peito:*

Nota do editor:

(3) Versos de 1 a 8 formam uma prosopopeia;

(4) Um velho de aspecto venerando – O Velho do Restelo. Venerando é latinismo;

(5) Experto – cheio de esperança da vida, como farto da idade.

22. Luiz Vaz de Camões (1523 ou 24-1580), Lisboa como provável cidade natal é autor de “Os Lusíadas”, publicado em Lisboa, 1572.

23. CAMÕES, L.V. Os Lusíadas. Edição organizada, prefaciada e anotada por Reis Brasil. Lisboa: Ed. Mi-nerva, 2ª ed.1972.

Canto X – estrofe 152

*Fazei, Senhor, que nunca os admirados
Alemães, Galos (7), Ítalos e Ingleses,
Possam dizer que são pera mandados (8)
Mais que pera mandar, os Portugueses.
Tomai conselho só de experimentados,
Que viram largos anos, largos meses,
Que, posto que cientes (1) muito cabe,
Mais em particular o experto sabe.*

Nota do editor:

(7) Galos – Franceses;

(8) Pera mandados – Para serem mandados. Complemento circunstancial de fim;

(1) Embora teoria tenha muito valor (cientes); sobre coisas particulares sabe muito mais aquele que tem a experiência dessas coisas.

Canto X – estrofe 153

*De Formião (2) filósofo elegante,
Vereis como Annibal (3) escarnecia,
Quando das artes bélicas, diante
Dele, com larga voz tratava e lia (4).
A disciplina militar prestante
Não se aprende, Senhor, na fantasia,
Sonhando, imaginando ou estudando,
Senão vendo, tratando e pelejando (5).*

Nota do editor:

(2) Formião – Formião, filósofo grego do século III a.C. Este filósofo, em Éfeso, dissertou, diante de Aníbal, sobre a estratégia militar. O general cartaginês riu-se de ouvir falar quem nada percebia da prática daquelas coisas da guerra;

(3) Annibal – Aníbal. No verso é grave, pois o verso é heroico;

(4) Lia – Expunha pomposamente;

(5) A experiência está acima de todas as teorias.

Neste sentido, registramos o tributo ao poeta épico português pelo seu histórico reconhecimento do saber curtido no longo tempo vivido e experimentado pelejando do velho do Restelo – “o saber **só** de experiência feito” (grifo nosso).

Mais de quatro séculos depois (1994), Lévy, ao propor “a inteligência coletiva – por uma antropologia do *ciberespaço*”, reconhece este saber na epistemologia do espaço “Terra: a carne”, desde 70.000 a.C:

O suporte do saber, a enciclopédia da Terra, é justamente a própria Terra, como vimos. Mas são os corpos hábeis, experimentados, suas memórias, seus atos reiterados, que contêm o saber do mundo. Na Terra, quando um ancião morre, é uma biblioteca que se queima. O saber terrestre é encarnado. É a intuição que descobre e a carne que se lembra. Talvez a fenomenologia ou o empirismo radical sejam as teorias do conhecimento que melhor correspondam ao primeiro espaço antropológico (Lévy, 1998, p. 177).

Num olhar da atualidade, encontramos em Larrosa²⁴ um convite a pensar a educação a partir do par experiência/sentido, explorando o significado destas duas palavras. Segundo ele,

a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.

Iniciando por definir experiência em espanhol, francês, italiano, inglês e alemão, sintetiza como ‘o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca’. Referindo-se ao mundo atual afirma que ‘tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça’, lembrando que Walter Benjamin, ‘em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara’.

Larrosa justifica esta afirmação em primeiro lugar pelo excesso de informação, que “não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” e enfatiza que o sujeito obcecado pela “informação e pelo saber (mas saber não no sentido da sabedoria, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça”, ou seja, reafirma que “a sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”. Em segundo lugar, Larrosa justifica que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, está em grande parte reduzida em estar a favor ou contra como dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem pretensamente significativa. Em terceiro lugar justifica: a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo e “em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece”.

Por fim, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho que, no entendimento de Larrosa é distinto da experiência e corresponde à atividade do sujeito moderno ultrainformado, transbordante de opiniões e superestimulado, cheio de vontade e hipera-

24. Larrosa, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, nº19, jan/fev/mar/abr, 2002.

tivo que, “atravessado por um afã de mudar as coisas”, não pode parar e, por isto, nada lhe acontece. Completa Larrosa: “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm”, no qual identificamos nossa prática acadêmica produtivista. E completa:

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo, da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, a ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Continuando sua reflexão Larrosa afirma que “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’, ou seja, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘expõe’”.

Para a pesquisa-ação existencial que nos propomos, Larrosa contribui com sua exploração das raízes da palavra experiência, no latim *experiri* (provar como experimentar) e *periri em periculum* (perigo), indo-europeia *per* (travessia) e em grego *peiró* (atravessar), *peiratês* (pirata), *peras* (limite) e sintetiza:

o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele a sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro²⁵, de exílio, de estranho²⁶ e também do ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente e contingente. (...) tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém a dimensão de travessia e perigo (Larrosa, 2002, p. 25).

Larrosa cita Heidegger²⁷ por identificar, na sua definição de experiência, as duas dimensões de travessia e perigo, destacando:

(...) fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando

25. Extranjero, em espanhol (Nota do tradutor).

26. Extraño, em espanhol (Nota do tradutor).

27. HEIDEGGER, Martin. (1987). La esencia del habla. In: De camino del habla. Barcelona: Ediciones del Serbal.

falamos em “fazer” uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência, quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso de um tempo (Heidegger, 1987, p. 143).

Afirma Larrosa que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, incluindo o sentimento de paixão.

E assim, dissecando as palavras, Larrosa conclui que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, é uma espécie de mediação entre ambos” (conhecimento e vida não têm o significado habitual). “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” e completa, “é uma forma humana de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Finalizando, Larrosa afirma:

a primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (Larrosa, 2002, p. 27).

E Larrosa completa, “a ciência moderna que se inicia com Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência”, convertia em “um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência,” e assim, “a experiência converteu-se em experimento” e se afasta da vida humana. E segue:

A segunda nota sobre o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. No compartilhar, a experiência trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente (idem, p. 28).

Se o experimento é repetível, preditível e previsível, a experiência é irrepetível e tem sempre uma dimensão de incerteza. Afirma Larrosa, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (ibidem, p.28).

Neste sentido, identificamos na experiência/sentido de Larrosa a ação existencial desafiadora do processo de pesquisa, que aproxima a educação libertadora de Paulo Freire da “pesquisa-ação predominantemente existencial” de Barbier (Barbier, 2004, p. 63).

2. A pesquisa-ação predominantemente existencial como opção metodológica

Tratando do histórico da pesquisa-ação, Barbier retoma e atualiza sua concepção teórica, a partir de sua criteriosa e densa sistematização elaborada em tese de doutoramento orientada por Passeron, sob o título “A pesquisa-ação na instituição educativa” (Barbier, 1977). Divide em dois períodos, ou seja, o primeiro, mais americano, de emergência e de consolidação entre os anos que precedem à Segunda Guerra Mundial e os anos 60 e, o segundo período, corresponde à radicalização política e existencial, mais europeu e canadense, desde o final dos anos 60 até os dias atuais. Referindo-se a este último período, Barbier afirma que “na América Latina, a sociologia radical uniu-se ao militantismo revolucionário com Camilo Torres, Luis A. Costa Pinto, Florestan Fernandes, Orlando Fals Borda, e, do mesmo modo, com a “pedagogia dos oprimidos” de Paulo Freire, em educação popular (BARBIER, 2004, p. 35)

Após a Segunda Guerra Mundial, foram os educadores identificados com a luta anticolonial e anti-hegemônica e, mais recentemente, antineoliberal, que propuseram a pedagogia da libertação, inspirada principalmente em Karl Marx, cuja expressão de maior relevância e de impacto internacional é a obra do educador brasileiro Paulo Freire (1921 Recife - 1997 São Paulo), destacando-se, principalmente, o livro Pedagogia do Oprimido, escrito em 1968 durante seu exílio em Santiago do Chile, publicado no Brasil em 1975, e traduzido a partir de 1969 em vários idiomas. A pedagogia do oprimido foi revisitada pelo autor no livro Pedagogia da Esperança, publicado em 1992 (Angelim, 2008, p. 11).

Seguem alguns destaques do livro Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987), que confirmam a referência a Freire feita por Barbier:

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. (...) Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convicção com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (...) Os oprimidos, nos vários

momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (Freire,1987, p. 52).

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo (idem, p. 84).

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase ‘coisas’ e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários. (...) É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (ibidem, p. 125).

Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também do educando) sobre o objeto cognoscível não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscitividade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo. Isto é, a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (ibidem, p. 126).

Em 1971, Freire, aplicando os princípios da pedagogia do oprimido, realiza uma exposição em inglês, sem texto escrito, sobre “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”, no Instituto de Educação de Adultos da Universidade de Dar-Es-Salaam da Tanzânia, posteriormente registrada e revisada em 1981 (Brandão, 1985, p. 34).

“A pesquisa-ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas”. Quando a pesquisa-ação se torna mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do pesquisador envolvido com respeito à sua própria relação com o mundo (Barbier, 2004, p. 32).

A pesquisa-ação existencial é talvez a que mais diretamente aborda as situações-limite da existência individual e coletiva. A morte, o nascimento, a paixão, a doença, a velhice, a solidão, a excentricidade, a criação são campos de investigação que ela apreende com habilidade e compreensão (idem, p. 74).

A pesquisa-ação predominantemente existencial em Barbier (1997) funda-se na ação de sujeito coletivo de escuta sensível comprometido com a transformação humana, superando sua concepção de pesquisa-ação na instituição educativa pelo diálogo fecundo com sua própria existência e estudiosos do seu tempo, tais como Bourdieu, Passeron, Adorno, Fischer, Lourau, Lapassade, Castoriadis, Hess, Morin, Pineau entre outros, até seu encontro com os ensinamentos de Jiddu Khrishnamurti, quando propõe a “*L’Approche transversale – L’écoute sensible en sciences humaines* (abordagem transversal – A escuta sensível em ciências humanas)” (Barbier, 1997, 2000).

E Barbier anuncia:

Aposto que esta abertura revolucionária em direção a uma pesquisa-ação integral está ainda em seus primórdios e conduzirá, na próxima década, a uma pesquisa-ação transpessoal, ao mesmo tempo eminentemente pessoal e comunitária, reunindo os três polos integrados do ser humano (corpo, alma, espírito: o imaginário pulsional, o imaginário social e o imaginário sacral) (Barbier, 2004, p. 32).

No Brasil, a contribuição de Michel Thiollent é significativa na sua definição de pesquisa-ação em relação à pesquisa participante, fecundando a produção acadêmica na década de 1980:

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 (idem, p. 7).

Thiollent tem contribuído, no Brasil, para a divulgação e atualização da literatura especializada sobre a metodologia da pesquisa-ação com suas rigorosas e oportunas traduções para o português, em particular, dos livros de André Morin (educador visitante da Universidade de Brasília em 1987) sobre “pesquisa-ação integral e sistêmica” (Morin, 2004) e de Hugues Dionne sobre “pesquisa-ação para o desenvolvimento local” (Dione, 2007), ambos da Universidade de Quebec, Canadá, referenciam e são referenciados por Barbier.

Por fim, assim Brandão referencia Barbier na sua única tradução brasileira sobre pesquisa-ação (Barbier, 2004):

um dos mais conhecidos teóricos e praticantes da pesquisa-ação de 'linha francesa' (mas existem linhas 'nacionais' aqui?), tenta criar um estilo profundamente intersubjetivo, interativo, dialógico e afetivamente qualitativo em sua proposta de uma múltipla pesquisa-ação existencial, integral, pessoal e comunitária (Brandão, 2003, p. 102).

3. Uma primeira aproximação da transdisciplinaridade como desafio epistemológico na pesquisa-ação predominantemente existencial

Contemporaneamente, a Educação libertadora fundamentada por Paulo Freire, também se expressa no movimento da transdisciplinaridade sobre o qual destacamos alguns artigos da Carta da Transdisciplinaridade de 1994²⁸.

Artigo 2. O reconhecimento da existência de diferentes níveis de Realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um único nível, regido por uma única lógica, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3. A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 7. A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências.

Artigo 11. Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Artigo 13. A ética transdisciplinar recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. 'O saber com-

28. Adotada no 1º Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado no Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de dezembro de 1994.

partilhado deveria levar a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das alteridades unidas pela vida comum numa única e mesma Terra (Nicolescu, 2000, p.178-180).

Em 2003, afirmou Basarab Nicolescu²⁹:

Estou convencido de que o encontro entre o pensamento de Paulo Freire e a transdisciplinaridade tem o potencial de guiar-nos na direção desse novo mundo, livre do domínio da agressão e da violência. A educação transdisciplinar é uma educação de libertação, que nos permitirá estabelecer vínculos entre pessoas, fatos, imagens, campos do conhecimento e da ação, possibilitando descobrir o Eros da aprendizagem durante toda vida, e construir seres humanos em constante questionamento e constante integração (Linhares & Trindade, 2003, p. 56).

Dentro da lógica transdisciplinar da produção do conhecimento, outra característica da pesquisa-ação, predominantemente existencial, é a sua pressuposição de uma mobilização e organização das pessoas que buscam a superação de seus problemas cotidianos e, conseqüentemente, a melhoria de sua condição de vida individual e coletiva.

Aqui entra em foco outra característica fundante da pesquisa-ação, que é a construção coletiva do conhecimento, entendido este, como pesquisa construtiva e constitutiva da superação dos problemas vividos pela e com a comunidade: o real concreto vivido e ocorrente em dada sociedade, situada local e universalmente considerada.

A construção coletiva do conhecimento acompanha o processo de origem e desenvolvimento do ser humano sobre a terra. Determinadas exigências colocadas pelas necessidades de existência e sobrevivência do ser humano só são vencidas na medida em que, coletivamente, são diagnosticadas, estudadas e superadas em ação coletiva dos seres humanos.

Em tempos recentes, a produção coletiva do conhecimento se liga à constituição do ser humano em nível de relações sociais, que são entendidas como relações sociais de classe. Classe aqui entendida como resultante das relações sociais estabelecidas no modo de produção capitalista.

Há uma tensão permanente entre as duas classes: capitalista e trabalhadora. Nessa contradição tensionada/tensionante está o ser humano, se constituindo e sendo constituído. Na medida em que busca a supremacia do trabalho (produção social da vida), tende a ser coletivo e cooperativo-colaborativo uns com os outros. Na medida em que busca o capital, tende a ser individualista-competitivo.

29. Físico teórico do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França (CNRS), Fundador e Presidente do Centro Internacional de Pesquisas e de Estudos Transdisciplinares (CIRET).

Nesses avanços e recuos tem-se a resultante dialética do que predomina nas relações sociais e, conseqüentemente, na constituição do sujeito e do fazer da história. História, segundo Reis, (2011: 102) que é a história da gênese e desenvolvimento do próprio ser humano – dá-se dentro dessas relações, que refletem e representam interesses de pessoas com origens ou posições de classe diferentes. Ou seja, como o processo histórico é de confronto de interesses diversos e contraditórios, a história é sempre uma resultante, na e da qual o processo de produção do conhecimento está presente, enraizado em e com sua base material.

Em Reis (2011: 97) entendemos que o

desenvolvimento da individualidade humana se dá em um processo histórico, segundo condições específicas de um determinado momento histórico das forças produtivas e das relações sociais de produção características dessas. Esse desenvolvimento tem ao mesmo tempo um caráter singular: específico e geral, de totalidade. Em cada indivíduo está interiorizada ou se interiorizando/exteriorizando simultaneamente as relações sociais, segundo cada tempo e lugar. A individualidade é ou são as relações sociais. À medida que o indivíduo se constitui, ele está constituindo e é constitutivo das relações sociais.

Ainda segundo Reis (2011: 101) nesse desenvolvimento e constituição de um ser humano como ser de amor (aquele que acolhe), ser de poder (aquele que exercita poder) e ser de saber (aquele que produz saber) podem ocorrer saltos qualitativos. Transformações inesperadas. Avanços e recuos imprevisos em nível micro e macro. Tudo dependendo das condições subjetivas-objetivas de cada tempo e lugar e a ação transformadora dos seres humanos, individual e coletivamente, no confronto de suas origens e posições de classe.

Nesse sentido, a atuação do PROEJA-Transarte, em Ceilândia, representa um esforço de melhoria da condição de vida em educandos e educandas jovens e adultos, por intermédio de um itinerário formativo entre educação de jovens e adultos e educação profissional (Lemes, 2012), que é, sobretudo, constituição dialógica, à medida que as pessoas trocam vivências, experiências, produzem conhecimentos superativos à uma situação problema-desafio, que é posta como desafio da existência e sobrevivência de um determinado grupo humano de educadores e educadoras, educandos e educandas, gestores do Centro de Ensino Médio 03 com dialogia, aprendizado recíproco, entre e com as pessoas participantes.

4. Implicações da pesquisa-ação predominantemente existencial para o PROEJA-Transarte

A Pesquisa-ação nasce como possibilidade de não apenas interpretar o mundo, mas, transformá-lo (Marx, A Ideologia Alemã, tese XI).

Nesse sentido, a pesquisa-ação em nível internacional, latino-americano e, particularmente, local, como é o caso do PROEJA-Transairte, tem a marca de um compromisso com a interpretação e, principalmente, com a transformação da realidade problematizada.

Propondo o planejamento e a realização em espiral da pesquisa-ação predominantemente existencial, Barbier conclui que os três momentos de construção do objeto de Bourdieu, Passeron e Chamborédon em “Le métier de sociologue (objeto conquistado, construído e constatado) são traduzidos em objeto abordado, coconstruído e efetuado” e explica:

Cada fase, em verdade, modifica o conjunto do sistema interativo da pesquisa-ação. 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, estimula constantemente o movimento da pesquisa-ação. Durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com a sua sequência de conflitos e de mediação ligadas à ação (Barbier, 2007, p. 121).

Desafiamo-nos na prática dos procedimentos da pesquisa-ação predominantemente existencial propostos por Barbier:

I. Situação problemática de um sujeito (pequeno grupo ou comunidade) ocasionando um sofrimento, destruindo as relações humanas ou bloqueando a ação sobre a realidade

Aqui, entendemos que a pesquisa-ação, predominantemente existencial, emerge como problematização da realidade ou na identificação de um determinado problema que atinge um grupo de pessoas em uma determinada comunidade/sociedade. Mas, não é apenas a identificação do problema. Ou seja, o pesquisador ou a pesquisadora reúnem-se se com as pessoas de uma determinada comunidade/sociedade local e numa linha de parceria elege entre os seus Problemas Geradores / Situações-Problemas-Desafios (Freire, 1987, p. 102; Reis, 2011, p. 56). Aqui tornam-se o eixo dorsal de referência do PROEJA-Transairte, em nível de cada semestre/ano.

As pessoas elege as dificuldades econômicas, políticas, culturais, afetivas e outras que estariam impedindo o avanço de aprendizado e desenvolvimento humano das pessoas no conjunto da comunidade/sociedade em que estão vivendo (Reis, 2011, pp. 55-57), tendo como referência a problemática do PROEJA como política de Estado e não de governo, reivindicada em histórica luta dos Fóruns de EJA do Brasil, em particular do DF, constituído em 1989.

Aqui, é e foi fundamental, a participação decisiva e incisiva do grupo de pessoas do CEM 03. Este levanta seus problemas, e elege, escolhe, aquele mais importante para o grupo naquele momento, no sentido de melhorar sua vida e condição social, e como tal, será ob-

jeto da pesquisa-ação. Dá-se uma cumplicidade entre o pesquisador e os pesquisados, os pesquisados e o pesquisador. A tradicional hipótese de pesquisa é, aqui, o Problema Gerador ou Situação-Problema-Desafio escolhida, fecundo de possibilidades na sua superação como natureza da pesquisa-ação predominantemente existencial.

No caso do PROEJA-TransiarTE, o grupo de pessoas do CEM 03, escolheu o Problema Gerador ou Situação-Problema-Desafio como viável-possível de ser solucionado coletivamente, contando, com as forças da comunidade/sociedade, a partir da escola, tais como: discriminação na escola, encontro de gerações, tribos existentes na escola e sua interação na/da contradição, questão ambiental-lixo, droga, educação física-esporte, aprendizado da física, educação solidária com vistas à articulação da educação de jovens e adultos trabalhadores e educação profissional. Esta práxis pedagógica no CEM 03 (fundamental e médio) foi conjugada com o CEP/ETC Ceilândia.

II. Pedido de ajuda do sujeito ou proposta de esclarecimento do pesquisador profissional interessado pela situação

Nesse caso, a Comunidade não tem ainda uma atuação conjunta com a instituição de pesquisa ou com o pesquisador ou grupo de pesquisadores. Identificado um Problema Gerador ou Situação-Problema-Desafio, já se busca, já se demanda alguma instituição de pesquisa ou grupo de pesquisadores afins com a comunidade/sociedade, de se pesquisar tendo como alvo-meta, a superação do problema já identificado e, como tal, a transformação da realidade em que se vive. No caso do PROEJA-TransiarTE há um pacto entre instituições do governo federal e distrital, ou seja: a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pelo compromisso histórico de educadores e educandos com a EJA, e o recente Instituto Federal de Brasília, gestores, educadores e orientador educacional, também, historicamente comprometidos com a EJA do Centro de Ensino Médio 03 e do Centro de Educação Profissional, a Secretaria de Educação, a Secretaria de Ciência e Tecnologia do governo do DF. Este pacto, respaldado no projeto de pesquisa selecionado por Edital/2007 do MEC/SETEC/CAPES, gerou um Termo de Acordo Interinstitucional (2009-2011), em processo de formalização da sua continuidade.

III. Constituição do 'Pesquisador Coletivo' e delimitação do grupo-alvo. Negociação da Intervenção do pesquisador-profissional e contratualização

É o estabelecimento entre pares da regra de jogo da convivência, elaboração e desenvolvimento da pesquisa. Vários encontros, reuniões, em que os interesses de cada pessoa, e de cada instituição a que pertencem são socializados, debatidos, e se estabelecem os objetivos comuns de pesquisa, os procedimentos metodológicos e, principalmente, o protagonismo das várias pessoas no andamento e construção coletiva das possibilidades da pesquisa. Aqui, convivemos com alguns fecundos tencionamentos: a) as dificuldades de assunção da condição de pesquisador coletivo, devido às práticas de pesquisas universitárias anteriores, marcadas pelo tratamento dos educadores e educandos da rede pública como objeto, fonte

de “dados”, ausentes de qualquer participação reflexiva epistemológica da práxis político-pedagógica; b) a condição de manter viva a memória da rede de interações estabelecida ao longo de cinco anos (2007-2011) apoiada na permanência de educadores e orientador educacional e rotatividade/alternância de educandos e gestores, nas instituições locais federais e distritais; c) o encontro de diferentes pessoas com diferentes experiências/culturas expressas nos seus mundos de adolescentes, jovens, adultos, idosos situadas no tempo-espaço do mundo do trabalho e na organização do sistema educacional (Educação básica: EJA, EJAT, EP, Educação Tecnológica, Ensino Médio, dito regular, e Educação superior) todas desafiadas pelo ambiente virtual multimídia e suas linguagens em transiarte.

IV. Análise das Implicações do Pesquisador coletivo e estudo/informação sobre a situação problemática como totalidade ecossistêmica. Questionamento, discussão e implementação de um dispositivo de pesquisa em relação ao problema a resolver. Escuta sensível das práticas, dos discursos e da vivência emocional no grupo-alvo

O que cabe a educadores, graduandos, mestrandos e doutorandos da Universidade de Brasília? O que cabe aos gestores, educadores e educandos do CEM 03 da Ceilândia? O que cabe aos gestores, educadores e educandos do CEP Ceilândia? O que cabe à Secretaria de Educação do Distrito Federal? O que cabe ao governo do Distrito Federal? O que cabe ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília?

Esses pesquisadores-coletivos estabelecem em conjunto um problema gerador ou situação-problema-desafio; suas múltiplas determinações, as iniciativas e encaminhamentos relativos a sua superação e ao exercício das possibilidades de superação do problema gerador ou da situação-problema escolhida. A experiência multidimensional e multirreferenciada permitiu aprendizados na confluência de conflitos e mediações epistemológicas, políticas, institucionais, pedagógicas, tecnológicas e administrativas.

No caso do PROEJA-Trasiarte, após identificação do problema, fez-se um roteiro e planejamento da superação do problema na elaboração em linguagem audiovisual, com a postagem em sítio/site da situação escolhida, enfrentada e superada (vídeo) no Portal específico <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>.

V. Primeira fase: hipóteses de esclarecimento existencial da lógica interna dos comportamentos do sujeito em face da situação. A questão do ‘sentido’ existencial (diagnóstico) e confirmação das hipóteses junto ao grupo alvo (1ª preelaboração). Novas questões a reintroduzir na pesquisa

O processo da experiência de identificação e o levantamento dos problemas com a escolha de um, como alvo da pesquisa, permite, ao longo de cinco anos, entre conflitos e mediações, as descobertas do grau de compromisso de todas as pessoas participantes. O pesquisador coletivo em contexto político-institucional se expressa, sobretudo, na produção acadêmica e nos depoimentos das pessoas implicadas.

VI. Segunda fase: referência a um corpus teórico existente ou a desenvolver e a inventar. Segunda série de hipóteses apoiando-se sobre os pontos-chave da situação problemática e construção de um modelo de análise multirreferencial

Todo o processo, sobretudo, o de reinventar-se diante do exercício permanente da experiência de conflitos/contradições e mediações, está expresso, por definição incompleta, em cada capítulo deste livro, fruto de cinco anos, de fato, vividos intensamente pelo pesquisador coletivo do PROEJA-Transiarte.

VII. Novo tratamento dos dados encontrados durante a abordagem do objeto e novas questões. Nova produção de dados e elaboração de um 'atribuir um sentido' pelo pesquisador coletivo. Confirmação junto ao grupo-alvo e análise multirreferencial de suas reações (2ª preelaboração). Escrita do relatório parcial pelo pesquisador coletivo

Este foi um dos aprendizados do pesquisador coletivo do PROEJA-Transiarte, inclusive pelo desafio de utilização de um *software* (NVivo8) nos seus limites e possibilidades de tratamento dos registros ao longo dos cinco anos.

VIII. Avaliação e supervisão na existência concreta do sujeito das consequências dos efeitos de sentido (mudança). Validação da análise pelos participantes. Escrita do relatório final. Informação e publicação

A escrita deste livro, de autoria do pesquisador coletivo do PROEJA-Transiarte, é uma das formas de registro desta experiência, na qual seus limites e possibilidades estão evidenciadas, uma vez que o processo em múltiplos e diversos movimentos constitui nosso desafio maior de expressão e comunicação desta fecunda pesquisa-ação predominantemente existencial.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELIM, M.L.P. (2008). Pedagogia de la liberación. In: Diccionario latinoamericano de Bioética. Dir. Juan Carlos Tealdi. Bogotá: UNESCO. Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética: Universidade Nacional de Colômbia.

BARBIER, René. (1985). A pesquisa-ação na instituição educativa. Tradução: Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

_____. (2002). A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro.

_____. (1997). L'Approche transversale – L'écoute sensible en sciences humaines. Paris: Anthropos. Ed. Economica.

_____. (2000). A Abordagem Transversal nas Ciências Humanas e em Educação: Mudança Paradigmática e Pesquisa-Ação. Comunicação oral durante o 2º encontro presencial do 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, julho/2000. Universidade de Brasília - UnB / Faculdade de Educação - FE, Brasília-DF. Tradução em português da Profª. Dra. Hélène Leblanc – Faculdade de Educação/UnB. Transcrição do audiovisual em português pela Profª. Dra. Rita Carolina Vereza Bruzzi. Disponível no sítio <<http://forum-ja.org.br/pesquisaacao01>>, acesso em 01/03/2012.

BRANDÃO, C.R. (org). (1985). *Pesquisa participante*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

_____. (2003). A pergunta a várias mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez. (Série Saber com o outro, v.1).

CAMÕES, Luís V. de. (1972). Os Lusíadas. Edição organizada, prefaciada e anotada por Reis Brasil. Lisboa: Ed. Minerva, 2ª ed.

DIONE, Hugues. (2007). A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora.

FREIRE, Paulo. (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 17ª ed.

_____. (1985). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. (1985). *Pesquisa participante*. São Paulo: Ed. Brasiliense. 5ª ed.

LARROSA, Jorge B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, nº 19, jan/fev/mar/abr.

LEMES, Julieta Borges. (2012). 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 de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

LÉVY, Pierre. (1998). A inteligência coletiva – por uma antropologia do *ciberespaço*. Tradução: Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Ed. Loyola.

LINHARES, Célia & TRINDADE, Maria de Nazaret (orgs). (2003). Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

MORIN, André. (2004). Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A.

NICOLESCU, Basarab et al. (2000). Educação e Transdisciplinaridade. Tradução Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO.

REIS, Renato H. dos. (2011). A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas-SP: Autores Associados.

THIOLLENT, Michel. (1985). Metodologia da pesquisa-ação. SP: Cortez.

CAPÍTULO 6

A Coordenação Coletiva do PROEJA-Transiarte: Espaço de integração da Oficina Transiarte do CEM 03 com as áreas de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Profissional

*Renato Hilário dos Reis
Amanda Aguiar Ayres
Danielle Xavier Estrela
Francinete Pires de Souza Oliveira
Julieta Borges Lemes
Manoel Jevan Gomes de Olinda
Meire Cristina Cunha
Michelângelo H. Bezerra Lima
Tatiana Rossela*

1. Contextualizando o problema

A intervenção desenvolvida pelo Projeto PROEJA-Transiarte³⁰ junto aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a denominada Oficina Transiarte. Zim (2010) e Rodrigues (2010) relatam e aprofundam o percurso de construção do processo, realizado no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia.

Conforme destacado por Rodrigues (2010), a Oficina Transiarte-CEM 03 inicia-se com um convite aos educadores da EJA. O educador interessado em participar disponibiliza um ou dois horários de aula de sua disciplina para a realização da Oficina. Nesta, propõe-se aos sujeitos da EJA e aos educadores participantes a retirada de uma situação problema-desafio (Reis, 2011).

As situações-problemas-desafios, como nos explica Reis (2011), são “as necessidades [afetivas], econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores (...) como decorrência da lógica excludente (...) do modo de produção dominante no país.” (Reis, 2011, p. 56). No caso de Reis (2011), necessidades dos moradores do Paranoá, no nosso caso, dos sujeitos da EJA de Ceilândia.

As situações-problema-desafios têm como ponto de partida a palavra e o tema gerador desenvolvido por Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*. Em Freire (2005, p.97) encontramos a defesa de uma educação que não se faz de “A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” O autor continua e explica que é a partir dos anseios e dúvidas dos educandos que se constituirá o conteúdo programático da educação: “Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação”.

30. A oficina transiarte foi desenvolvida no ano de 2008 com educandos considerados adolescentes de risco no PROEM com o professor Pedro Filho, ver entrevista na parte IV.

Na animação sistematizada por Rodrigues (2010)³¹, a situação problema-desafio escolhida gira em torno do “Encontro de Gerações”. “Os educandos buscaram mostrar o lado positivo das diferentes idades, dentro de um mesmo espaço, mesmo sem saber que eles estavam apontando um problema concreto, chamado de juvenilização da EJA” (Rodrigues, 2010, p. 82). Na dissertação de Zim (2010), a situação-problema-desafio gira em torno das diferentes identidades juvenis presentes na escola: “pensamos que a roda de conversa, sob o nosso ponto de vista, poderia ser um espaço de emersão das identidades dos educandos e educadores da EJA” (Zim, 2010, p. 43)³².

Para iniciar a discussão da situação-problema-desafio (Reis, 2011), questiona os sujeitos da EJA à respeito do que gostariam de discutir. Em que podem contribuir para transformação do mundo? O que querem expressar na *Internet*? Qual o “calo” que está apertando o sapato do grupo? Várias propostas são levantadas, debatidas e priorizadas pelo grupo. Um intenso debate, um grande fórum é realizado. Prioriza-se, finalmente, uma situação problema-desafio para ser trabalhada ao longo do semestre.

Na produção da animação “Encontro de Gerações”, sistematizada por Rodrigues (2010), destaca-se como situação-problema-desafio a juvenilização da EJA e a necessidade de criar estratégias para se trabalhar a História de Brasília em uma sala de aula com públicos de idades diferentes, maiores e menores de 21 anos.

A partir da situação-problema-desafio da juvenilização da EJA e da necessidade de se trabalhar a História de Brasília com pessoas que já haviam vivido a história da cidade, constrói-se a animação “Encontro de Gerações”. Animação que é utilizada na aula do educador de história, João (nome fictício). Educador de profunda sensibilidade e com histórico de participação na comunidade que consegue articular os trabalhos da Oficina Transarte-CEM 03 com suas aulas de história. Na entrevista realizada por Rodrigues (2010) o educador João ressalta o valor de se trabalhar a história de vida das pessoas articulada à história do Brasil moderno:

Trabalhar com a 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, de tempo, bastante diferente. Trabalhamos com pessoas que têm desde 60 anos, um pouco mais, até pessoas que ingressam no sistema da EJA com 15 e 16 anos, enfim, pelos mais diversos motivos. Então a experiência de se trabalhar história com essas pessoas de idades diferentes é, na verdade, um desafio porque muitos deles viveram parte do que se trabalha (...).

É a partir do “Encontro de Gerações” que a história é contada, compartilhada, criada, produzida e virtualizada. Com esse trabalho realiza-se a articulação da produção artística com a

31. As etapas da animação podem melhor ser entendidas no capítulo 9 deste livro, descritas por RODRIGUES (2010).

32. O capítulo 8 deste livro traz mais informações das identidades juvenis narradas por ZIM (2010).

história vivida e narrada por um dos educandos da turma, Altino Francisco da Cruz. A história da construção de Brasília é contada por meio de uma animação digital em que o protagonista é um dos educandos trabalhadores. Realiza-se uma animação a partir de colagens e fotomontagens. Esta e outras produções em vídeos, animações, textos, imagens e músicas do Projeto PROEJA-Transiarte estão disponíveis em: <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>.

Comprova-se com a dissertação de Rodrigues (2010) a possibilidade três do projeto: “iii) o PROEJA-Transiarte como uma nova linguagem de comunicação”. Linguagem de comunicação que é uma nova forma de ensinar/comunicar história. Nova forma que se inicia em uma roda, com discussão/decisão da situação-problema-desafio do grupo, continua-se com a criação de um roteiro, com a produção artística presencial e sua transição para o virtual.

Corroborando com esse movimento, Freire (2008) entra na discussão e defende a relação dos conteúdos com as condições de vida dos sujeitos:

*Por isso mesmo pensar certo coloca ao educador ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os educandos 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, 2008, p. 30, grifo nosso).***

Freire (2008) propõe que a escola discuta os saberes dos educandos, saberes socialmente construídos na prática comunitária, com os conteúdos disciplinares. Reis (2011) dialoga com Freire (2008) e acrescenta: não só a discussão da inter-relação dos conteúdos disciplinares com os saberes dos educandos. Discussão da inter-relação, saberes dos educandos e conteúdos, e também encaminhamentos para superação da situação-problema-desafio levantada e discutida pelo e com os sujeitos da EJA.

Escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com a maioria simples ou absoluta, essas situações-problemas-desafios tornam-se o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador. Discute-se, em seguida, o melhor caminho para inter-relacionar língua portuguesa, ciências, estudos sociais, linguagem matemática, linguagem de informática e a situa-

ção-problema-desafio escolhida. Nessa inter-relação se fazem presentes discussões e encaminhamentos individuais e coletivos, visando à superação da situação-problema-desafio em articulação com o movimento popular organizado (Reis, 2011, p. 56, grifo nosso).

Nessa direção, as áreas do conhecimento disciplinares não se tornam o fim do processo de ensino-aprendizagem. Elas fazem parte da reflexão e superação das situações-problemas-desafios que afligem os sujeitos da EJAT. Contribuem com o avanço da humanidade à medida que, frente às necessidades afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam a vida dos sujeitos da EJAT, colocam as áreas de conhecimento à serviço da superação dessas necessidades.

Sinteticamente, conforme comprovação de Rodrigues (2010), é possível a integração da situação-problema-desafio da Oficina Transiarte-CEM 03 com as áreas de conhecimento disciplinares. Já existe um caminho, como disseminar e aprofundá-lo junto aos educadores?

Freire (2005 e 2008) e Reis (2011) defendem a relação das áreas do conhecimento da EJA com os saberes trazidos pelos sujeitos e com as situações-problema-desafios levantadas e discutidas. Para Reis (2011) não basta somente discutir a inter-relação das áreas de conhecimento com os saberes dos sujeitos. É necessário também encaminhar propostas para superação das situações-problemas-desafios vividas e enfrentadas pelos jovens e adultos trabalhadores.

Visando contribuir com o fortalecimento da integração da Oficina Transiarte-CEM 03 com as áreas de conhecimento disciplinares da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, já como consequência de uma pesquisa-ação (Barbier, 2007), é desencadeado em 2011, junto aos educadores do CEM 03 e CEP-Ceilândia, no âmbito do Projeto PROEJA-Transiarte, o espaço da Coordenação Coletiva, com quatro educadores do primeiro semestre do terceiro segmento da EJA.

Vale salientar aqui que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal já possui na organização pedagógica das escolas as coordenações pedagógicas por área e coletivas. A proposta da Coordenação Coletiva, no âmbito do Projeto PROEJA-Transiarte, emerge como estratégia que pode favorecer/ressignificar o processo já regulamentado em âmbito Distrital.

2. Propondo uma solução

A coordenação coletiva, no caso proposto pelo Projeto PROEJA-Transiarte, é um espaço de integração entre educadores e pesquisadores (CEM 03, CEP – Ceilândia e UnB) que acompanham, compartilham, discutem e constroem coletivamente as ações propostas pelo Projeto PROEJA-Transiarte. Os encontros acontecem às quartas-feiras no horário das 20h às 22h no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. Compõem esse espaço o educador Manoel (Geografia), a educadora Maria (Português), a educadora Joana (Matemática), o educador José (Arte Digital) e os pesquisadores da UnB (os nomes dos educadores e educadoras que participam do Projeto PROEJA Transiarte são fictícios). O objetivo desse espaço é integrar a Oficina Transiarte-CEM 03 com áreas de conhecimento disciplinares da EJA. Integrar dia-

logicamente e coletivamente o conhecimento que está dividido, tendo como eixo dorsal a situação-problema-desafio.

A coordenação como um espaço de construção coletiva: “Daí a necessidade de criar espaços que estimulem e oportunizem diferentes fazeres, que se articulam em torno de objetivos comuns” (BRASIL ALTERNATIVAS, Consulta Popular, 1999). Coordenação como um espaço dialógico: “reflexão conjunta e observação cooperativa da experiência é uma metodologia de conversação que visa melhorar a comunicação entre as pessoas e a produção de ideias novas e significados compartilhados” (Marotti, 2001, p. 7).

Conversação que não é homogeneização das diferenças, ao contrário, é uma construção coletiva que implica: “(...) articulação entre o individual e o coletivo. (...) a valorização das diferenças como constitutivo do próprio processo coletivo, bem como a valorização da perspectiva de processo, onde nada está pronto e acabado” (BRASIL ALTERNATIVAS, Consulta Popular, 1999). Construção coletiva e dialógica que se faz com ideias novas e significados compartilhados em um processo comum que não está pronto e acabado.

No caso do Projeto PROEJA-Transiar-te, o objetivo comum é dialogar a Oficina Transiar-te- CEM 03, particularmente, a situação-problema-desafio identificada pelos sujeitos da EJAT, com as áreas de conhecimento disciplinares. Cada disciplina traz uma vista do ponto. Olha-se junto. Reflete-se sobre as articulações entre as áreas de conhecimento disciplinares e a Oficina Transiar-te-CEM 03.

Assim, não significa abandonar o conhecimento específico de cada área de conhecimento, o objetivo é conjugá-las, perceber pontos de identificação e sobrepor contextos. Cada educador compartilha o conhecimento de sua disciplina, dialoga sobre as demais e coletivamente é feita a costura entre as diferentes áreas e a situação-problema-desafio. Dessa maneira, é necessário destacar a temática trabalhada, abrir espaço para que cada educador exponha as possíveis contribuições abordadas em sua área, para que todos possam ter propriedade do conhecimento que se pretende desenvolver e o perceba como um todo. Dessa maneira, ampliam-se as possibilidades de reflexões do tema pretendido, se propõe a relação com a vida dos educandos e possibilita a construção de sentidos/conhecimentos significativos por todos os envolvidos no processo.

A principal inspiração para a proposição da coordenação coletiva pode ser encontrada em Reis (2011) quando esse autor aborda o que denomina de “Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva” (fórum), particularmente um de seus desdobramentos:

Fórum é uma reunião geral, uma aula coletiva, com a participação de todos os alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, educadores, educandos e técnicos da UnB. Há também a ocorrência da participação dos já alfabetizados como uma forma de oxigenação da práxis de alfabetização. (...) após a grande coletiva que é o fórum, ocorrem seus desdobramentos. (...) Utilizam-se as quintas-feiras, das 21 às 22

horas para: (a) reunião entre alfabetizadores, dirigentes da organização popular, educadores e educandos da UnB, para se avaliar e reencaminhar a práxis da semana, remetendo ao “fórum” as questões que assim exigirem (Reis, 2011, p. 55-57).

Um dos desdobramentos do Fórum destacado por Reis (2011) é o encontro às quintas-feiras para “avaliar e reencaminhar a práxis da semana”. Assim, também nas coordenações coletivas do Projeto PROEJA-Transarte existiam três momentos imbricados. O primeiro uma avaliação das ações do projeto, o segundo a discussão dos próximos passos e o reencaminhamento da práxis. Práxis entendida aqui como ação-reflexão-ação. Teoria e prática juntas.

O primeiro desafio para constituição do espaço da coordenação coletiva do Projeto é a própria organização pedagógica das escolas do Distrito Federal que pressupõem coordenações coletivas pedagógicas separadas por áreas. Seguindo essa lógica, o educador de Geografia realizaria a coordenação de Ciências Humanas, a educadora de Português a coordenação de Linguagens e Códigos e a educadora de Matemática, a coordenação de Ciências da Natureza. Cada uma delas em dias separados.

Para viabilizar o espaço da coordenação coletiva do Projeto PROEJA-Transarte fez-se necessário as articulações do projeto com os responsáveis pela organização das coordenações coletivas pedagógicas do Centro de Ensino Médio 03. Após algumas reuniões, conquista-se junto à supervisão do CEM 03 a junção dos educadores de Geografia, Português e Matemática, em uma mesma coordenação do Projeto. Destaca-se também nesse espaço a presença do educador José, liberado pelo CEP Ceilândia, como participante das coordenações coletivas do projeto.

Em 2011, na coordenação coletiva do Projeto supera-se em nível micro, talvez um dos grandes desafios imposto pelo PROEJA em âmbito nacional, integrar educadores de áreas de conhecimento disciplinares, Português, Matemática e Geografia do primeiro semestre do terceiro segmento da EJA, e modalidades de ensino, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, distintas.

3. A Coordenação Coletiva como espaço de articulação da Oficina Transarte-CEM 03 com as áreas de conhecimento disciplinares da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Profissional

No segundo semestre de 2011, realiza-se a Oficina Transarte-CEM 03 com uma turma do primeiro semestre do terceiro segmento da EJA. Após algumas discussões, a situação-problema-desafio escolhida por essa turma é a “Educação Solidária”. A discussão de fundo feita pelos educandos traz à tona o problema da Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil em que muitas pessoas ainda não sabem ler e escrever. Além disso, aprofunda-se também a importância de dentro da própria sala de aula haver a solidariedade entre os educandos, já que a ajuda mútua pode contribuir para superação da reprovação.

Com base nesse diálogo, discute-se no espaço da coordenação coletiva do Projeto PRO-EJA- TransiarTE as possibilidades de integração das ações: como trabalhar a temática “Educação Solidária” articulando às áreas de Português, Matemática, Geografia e a formação profissional dos educados?

Em uma das coordenações coletivas, a educadora de Português, Maria, pontua que o foco de seu trabalho com os primeiros anos é a produção de texto. Como encaminhamento, e na tentativa de dialogar com esse objetivo da matriz curricular de Português para o 1º F, realizamos quatro produções de textos coletivas sobre a situação-problema-desafio escolhida: A Carta ao Governador, dois *Raps* e uma mensagem. Todos os textos abordando a questão da Educação Solidária. Produzidos, trabalhados e corrigidos coletivamente com o apoio da educadora Maria.

A Carta ao Governador traduz uma reivindicação dos sujeitos da EJA pela alfabetização de outros jovens e adultos trabalhadores que, até à época da produção do texto, ainda não havia sido encaminhada pelo Governo do Distrito Federal.

Brasília, 19/09/2011

Sr. Governador,

gostaríamos de chamar sua atenção. Sabemos que o seu governo é de muita transparência, por isso aqui vai o nosso apelo. Apelo pela educação daqueles que necessitam realmente ser alfabetizados. Temos ouvido muitas promessas a respeito desse assunto que não chegaram ao conhecimento de todos. Aqui vai, mais uma vez, nosso apelo pela Educação Solidária para que todos os não-alfabetizados recebam esta oportunidade.

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/T ao escolherem como situação-problema-desafio 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 EJAT do 1º F sobre a situação-problema-desafio da Educação Solidária, dia 19/09/11, já corrigida na aula de Português).

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 precisar 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*

*Que cederão seu espaço para o Transiarte
Mais tempo mais capacidade
Aprendizado pra vida toda nunca vou esquecer
Do aprendizado*

(Produção Coletiva dos sujeitos da EJAT do 1º F sobre a situação-problema-desafio da Educação Solidária, dia 19/09/11, não corrigida na aula de Português).

Finalmente, tem-se o último texto coletivo, denominado pelos sujeitos da EJAT de Mensagem:

Todos nós devemos ser solidários. No começo deste projeto, já vimos que o tema está totalmente voltado para a solidariedade. Não devemos ser solidários somente na escola, mas em qualquer lugar. A solidariedade é trabalho digno, honesto e este é um desafio colocado para cada um de nós. Então vamos colaborar e ser todos solidários uns com os outros. Ser solidário é um ato de amor. (Produção Coletiva dos sujeitos da EJAT do 1º F sobre a situação-problema-desafio da Educação Solidária, dia 19/09/11, já corrigida na aula de Português).

Os textos coletivos têm como base a produção coletiva do conhecimento e a constituição de sujeitos epistemológicos (Reis, 2011). A partir das condições objetivas da vida, as situações-problemas-desafios, os sujeitos pensam, falam e produzem textos. Destramelar da fala que é também do ser, da condição de silenciamento que chegam particularmente os sujeitos da EJA ao Projeto Paranoá, conforme descrito por Reis (2011), e também ao Projeto PROEJA-Transiarte:

Nessa lógica diferente (...) são chamados a falar, a se expressar, rompendo o silenciamento que trazem consigo. Falam e discutem sobre os problemas que vivem e enfrentam no cotidiano junto com vizinhos e moradores. Falam, conversam consigo mesmos e entre eles. Compartilham ações, experiências, ideias, alegrias, derrotas, vitórias, contam histórias, (produzem histórias). Mobilizam-se e organizam-se na superação das situações existenciais. (Reis, 2011, p. 71).

A produção coletiva do texto torna-se, assim, estratégia político-pedagógica para o dessilenciar do ser. De “consumidores”, “copiadores” de textos de cartilhas, apostilas ou mesmo do “google” (sitio/site da Internet, tido pelo senso comum, como uma enciclopédia virtual que nos dá informação de todos os tipos de assuntos), tornam-se produtores do próprio texto.

Acrescente-se ainda que essa produção não é individual, é coletiva, rompendo também com a lógica, predominante na sociedade capitalista, que pressupõe uma ideologia individualista da propriedade privada intelectual do ser. Em outras palavras, a lógica hegemônica da propriedade privada. Propriedade privada que pode ser a terra, a casa, o carro, a pessoa, o sentimento, o livro, o texto, a autoria dentre outros. A proposta do texto coletivo pressupõe uma articulação do individual e do coletivo, “diferentes fazeres, que se articulam em torno de objetivos comuns” (Brasil, 1999).

Para a produção dos textos coletivos, os sujeitos da EJA são divididos, por escolha, em grupos e cada um destes fica com um tipo de produção textual, por exemplo, carta, poesia, música, mensagem, dentre outros. Com base na discussão coletiva dos envolvidos, criam-se os textos onde cada um dá uma sugestão. Esta, por sua vez, é falada, discutida coletivamente e, em seguida, transformada em texto que, posteriormente, será trabalhado na aula de Português.

Na coordenação coletiva do Projeto PROEJA-Transarte do dia 06/10/11 também tem início a discussão da integração da área de Matemática com a situação-problema-desafio da Educação Solidária. A educadora de matemática, Joana, diz que está trabalhando com o conceito de função, do conteúdo referente ao primeiro semestre do terceiro segmento da EJA. Frente a essa colocação, questionamos: como relacionar a Educação Solidária com a função de primeiro grau da matemática? Conforme relato da mestrandA Amanda, registrado no diário de itinerância, o processo assim desenvolveu-se:

A discussão foi caminhando no intuito de pensar a relação desse conteúdo com a vida dos educandos. A educadora (Joana, de Matemática) citou exemplos bem próximos das manchetes de jornais: mercado financeiro, ibope dos candidatos no período de eleição. Falou um pouco mais sobre a lógica presente no gráfico, nas variáveis, nos pontos, linha. Bem interessante...

Se a função está associada a duas variáveis conseguimos pensar que uma delas é a Educação solidária e a outra o seu impacto na vida dos educandos? Hum complicou... Vamos pensar... Espera! Luz, lâmpada e Ação... A educadora [Joana, de matemática] teve um insight:

A formula é: Quem ensina aprende em dobro!

A relação de proporção é desenvolvida no gráfico chegando à reta que constitui a trajetória desse (a) educando que atua em uma perspectiva de educação solidária!

E o melhor são os educandos que irão chegar à formula na medida em que são provocados pelo tema!

Uau! Que poético! Então a Matemática também pode ser vista em uma perspectiva qualitativa?

Depois ela nos explicou algumas relações matemáticas que são interpretadas a partir do que está escrito! Já achamos uma possibilidade de conexão com Português! (Diário de itinerância, 06/10/11).

Com a expressão “Quem ensina aprende em dobro” a educadora de matemática trabalha com os educandos de uma turma do primeiro ano do ensino médio (1º F) na modalidade de EJA, a proporcionalidade de duas variáveis em uma função de primeiro grau (um dos conteúdos programáticos da disciplina). Segundo a educadora, a reta adquirida por essa função, relacionado com a situação-problema-desafio da Educação Solidária, traduz a própria trajetória do sujeito da EJA que atua em uma perspectiva de educação solidária.

Ainda como resultado desse diálogo a educadora Joana leva para as demais turmas em que atua no CEM 03 essa nova proposta de trabalhar a função de primeiro grau e incorpora na avaliação a situação-problema-desafio construída coletivamente pelos sujeitos participantes do Projeto.

Decorrente também das discussões realizadas nas coordenações coletivas do Projeto PROEJA-Transiarte, na disciplina de Geografia, propõe-se aos sujeitos da EJA identificar na *Internet* locais no mapa mundial, no mapa do Brasil, do DF e nos mapas de Ceilândia, os locais com mais ou menos Educação Solidária. Essa proposta é decorrente da fala do educador de Geografia, Manoel, que apresenta nas coordenações coletivas que o objetivo da disciplina com a turma do 1º F é a localização cartográfica nos mapas, sejam eles os mundiais, regionais e/ou locais (ver figura 01 no catálogo).

Com esse encaminhamento, na Oficina Transiarte-CEM 03, realizada na aula de Geografia, navega-se com os sujeitos da EJA na *Internet*, por meio da ferramenta “*google maps*” (ferramenta que mapeia, por meio de fotos de satélite, algumas regiões do Brasil e do Mundo) em busca de localizações com mais ou menos Educação Solidária (ver figura 02 no catálogo).

Apesar desse encaminhamento, os sujeitos da EJA nessa aula, ao descobrirem a ferramenta do “*google maps*”, em vez de procurarem os possíveis mapas de locais com mais ou menos Educação Solidária, fixam a pesquisa em encontrar a localidade que residem em Ceilândia. Na avaliação do educador de Geografia, este foi um movimento importante, já que a maioria dos sujeitos da EJA do 1º F não conhecia a ferramenta do “*google maps*” e a possibilidade de encontrar sua casa no mapa.

Nos encontros de formação profissional que acontecem, principalmente aos sábados no Centro de Educação Profissional de Ceilândia, trabalha-se com os educandos a inclusão digital com o acesso aos *softwares* de edição de texto e imagem, *Word*, *Power Point*, *Paint*, entre outros. Trabalha-se o acesso e a navegação na *Internet*. Realizam-se produções artísticas, seja no presencial como no virtual, fomentando a questão da produção de uma animação coletiva pelo grupo. A partir da situação-problema-desafio e do texto coletivo, inicia-se a produção de um roteiro. Todas as ações de formação profissional possuem como pano de fundo a discussão coletiva da Educação Solidária, bem como os encaminhamentos realizados na Coordenação Coletiva.

4. Reflexões Finais

A coordenação coletiva, no âmbito do Projeto PROEJA-Transiarte, emerge do desafio de fortalecimento do processo de integração das áreas de conhecimento disciplinares com as Oficinas Transiarte-CEM 03. Conforme comprovação da pesquisa de Rodrigues (2010) essa relação/integração é possível.

Com base nisso, desponta a Coordenação Coletiva do Projeto PROEJA-Transiarte, como um espaço composto por pessoas de diferentes áreas, porém todas em busca de objetivos comuns (Brasil Alternativas, Consulta Popular, 1999). Espaço constituído a partir da práxis de Reis (2011, p. 55-57) ao abordar o “Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva (fórum)”, de Freire (2008, p. 30), ao propor que a escola discuta os saberes dos educandos, saberes socialmente construídos na prática comunitária, com os conteúdos disciplinares, e de Mariotti (2001, p. 7), ao conceituar o diálogo como uma “reflexão conjunta e observação cooperativa da experiência, uma metodologia de conversação que visa melhorar a comunicação entre as pessoas e a produção de ideias novas e significados compartilhados” (ver figura 05).

É a partir de um problema identificado pelas falas dos sujeitos egressos do projeto e com base nos pensamentos de (BRASIL ALTERNATIVAS, Consulta Popular, 1999) Reis (2011), Freire (2008) e Mariotti (2001) que, em 2011, constitui-se o espaço da Coordenação Coletiva do Projeto. Desse espaço emergem quatro produções textuais, dois *Raps*, uma carta e uma mensagem, a equação qualitativa de matemática, as buscas geográficas no “*google maps*” e as possíveis articulações de tudo isso com a área profissional de arte digital vigente no segundo semestre de 2011. Apesar de ser um espaço novo, o espaço da Coordenação Coletiva, em 2011, no âmbito do Projeto PROEJA-Transiarte, desponta como um espaço que apresenta indícios que podem favorecer a articulação da Oficina Transiarte-CEM 03 com as áreas de conhecimento disciplinares da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Profissional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Construção Coletiva. (1999). In: CNBB. SETOR PASTORAL SOCIAL. Brasil: Alternativas e Protagonistas. Consulta Popular. Vozes. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/construcaocoletiva>>. Acesso em: 9 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2008). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MARIOTTI, Humberto. (2001). Diálogo: Um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. In: Revista Thot. Associação Palas Athena do Brasil. São Paulo, nº 76, out.

REIS, Renato Hilário. (2011). *A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: Autores Associados.

RODRIGUES, D.V. (2010). *O Projeto Proeja-Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília.

ZIM, A.S. (2010). *Arte, Educação e Narrativa no Proeja-Transiarte: Ensaio e Fragmentos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília.

Parte III

Linguagens e Mediações na Transiarte

CAPÍTULO 7

Introdução à Transiarte

Lucio Teles

Se toda arte é feita com os meios de seu tempo, as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio (Machado, 2007, p.10).

1. Introdução

Nas últimas décadas a humanidade passou por mudanças rápidas e radicais, impactando a vida política, social, econômica e cultural dos povos do planeta. Estas mudanças se relacionam, em grande medida, ao avanço da ciência, à globalização, e ao impacto da nova tecnologia digital de rede (Tofler, 2007; Briggs & Burke, 2006). Muitas destas mudanças continuam a uma velocidade vertiginosa, afetando nossas percepções de fenômenos antes percebidos diferentemente como o tempo, espaço, trabalho, cultura, e estética (Virilio, 1994).

Na arte e na estética estamos vivenciando a emergência de novas formas de expressões artísticas como a *ciberarte*, que hoje é compartilhada por milhões de pessoas em todo o mundo por meio da *Internet*. Assim como em outras épocas, quando novas formas de expressões foram criadas, as tecnologias tiveram um papel importante neste processo criativo não digital. Assim foi com a literatura, criada a partir da invenção da palavra escrita pelos sumérios. Posteriormente houve a invenção da imprensa de Gutenberg, que permitiu a massificação da literatura e a profissionalização de escritores (Ong, 1998). Com a música, algo similar aconteceu com a invenção do fonógrafo, que permitiu que esta saísse dos palcos dos teatros de ópera para chegar às residências (Benjamim, 1996).

A invenção do computador e da *Internet* permitiu que estas novas tecnologias facilitassem as explorações artísticas do digital no *ciberespaço*, criando novos domínios do estético. A tecnologia digital abre novas possibilidades do fazer artístico, chamadas de *Web arte*, ou *ciberarte*, arte computacional e outras denominações.

O movimento da *ciberarte* teve início nos anos 60, com o intuito de explorar formas expressivas com a tecnologia digital. No Brasil tivemos artistas como Abraham Moles, que em seu livro “Arte e Computador”, discute o impacto do digital na arte. Em 1969 Waldemar Cordeiro e Giorgio Moscati criaram uma imagem gerada pelo computador, chamada “As derivadas de uma imagem”. Desde então vários outros artistas da *Internet* despontaram no *ciberespaço* (Venturelli & Teles, 2008).

Com o aparecimento da *Internet* e do *ciberespaço*, houve o desenvolvimento da *Web arte* (Nunes, 2010), ou *ciberarte* (Venturelli & Teles, 2008). Ainda nesta área de pesquisa

e criatividade digital, existem trabalhos e pesquisas de Suzete Venturelli (2004), Priscila Arantes (2005), Arlindo Machado (2007), Lucia Leão (2003), Gilberto Prado (2010), Lucia Santaella (2009), Beatriz Medeiros (2005), entre outros. Todos exploram o conceito da estética digital em diferentes ambientes e ferramentas. Existem instalações e experimentos que apenas podem ser acessados em galerias de arte físicas, presenciais, enquanto a galeria de trabalhos em *ciberarte* é acessível no *ciberespaço*.

No caso da *ciberarte* existe uma característica única de que ela ocorre no *ciberespaço* e aí é acessada e vivenciada. Para Domingues (2004) a expressividade da *ciberarte* se encontra, sobretudo, no processo da comunicação humana:

A *ciberarte* é, pois, uma arte da comunicação, um evento dialógico que acontece apenas com a participação do espectador. “O paradigma da representação, a ideia do belo, a contemplação da imagem ou de um objeto é trocada pela ideia de um processo a ser vivido” (Domingues, 2002. p. 63).

Nesta mesma linha da pesquisa, Liesen (2005) afirma que o espectador tem um papel diferente e compartilha a obra com internautas. O espectador perde sua passividade. Nesse momento, “o autor cede espaço a vários coautores que desencadeiam outras possibilidades de direções durante a experiência”.

Existem várias categorias de *ciberarte* (Venturelli & Teles, 2008). Aqui será discutida uma destas categorias, a de transiarte, ou arte de transição, que foi concebida como uma ponte entre a arte não digital e a arte digital colaborativa. Este processo de mediar expressões artísticas entre o presencial e o virtual se dá por meio de uma atividade coletiva de repassamento de expressões artísticas existentes antes do digital para novas expressões estéticas reconfiguradas no *ciberespaço* (Teles, 2008). Os participantes do Projeto de Pesquisa PROEJA-Transiarte desenvolveram habilidades artísticas e técnicas neste processo que lhes permitiram uma participação ativa e criativa no Projeto.

2. O projeto PROEJA-Transiarte

O objetivo do projeto é trabalhar com educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na introdução de novas linguagens artísticas digitais no currículo. Contudo, a Transiarte pode ser utilizada em todo currículo da educação básica e do ensino superior, assim como em qualquer disciplina pela dinâmica do processo de interação multimídia. As formas de trabalho, individual ou colaborativo, de aprendizagem de produção com as novas mídias no PROEJA são pensadas a partir de formas de expressões artísticas existentes e já vivenciadas pelos participantes.

A metodologia utilizada é a pesquisa-ação (Barbier, 2004). Esta metodologia permite a modificação da realidade em conjunto com os participantes. Busca facilitar a aprendizagem colaborativa de educandos do PROEJA a partir da inclusão digital e social destes, seja pela utilização de *softwares* de criação e edição audiovisual, ou mesmo a participação ativa em redes sociais de forma crítica e criativa.

O processo da Transiarte de iniciativa colaborativa se nutre da experiência dos participantes nesta reinterpretação artística, quando cada um participa a partir da própria subjetividade e preferência artística na arte presencial e arte digital. O processo envolve, portanto, uma discussão e reelaboração constante do objeto a ser compartilhado no *ciberespaço*.

O Projeto se propôs também explorar a relação do PROEJA com a Transiarte na criação de um currículo que integrasse as mídias digitais e a experiência vivida e que, ao mesmo tempo, iniciasse um itinerário formativo abrindo opções de profissionalização para os participantes. O itinerário formativo inclui o desenvolvimento de habilidades no uso de *softwares* de criação e de edição de audiovisual digitais, como um perfil profissional de uma profissão contemporânea.

3. Referencial teórico

Em momentos históricos marcados por grandes avanços tecnológicos acarretando impactos no desenvolvimento cultural do ser humano, como no caso do desenvolvimento da fala, da palavra escrita, da imprensa, da fotografia, do cinema, e, recentemente, da *Internet*, novas formas de expressão artística também emergem (Benjamin, 1996).

Walter Benjamin cunhou o conceito de “reprodutibilidade técnica da obra de arte” e estudou as novas tecnologias de sua época como a fotografia e o cinema. Ele afirmou que nossa forma de percepção estética se transforma na medida em que nosso modo de existência, condicionado pelas novas tecnologias, também se transforma (Benjamin, 1996). Esses impactos, ainda que sejam resultados da criação de novas tecnologias que buscam a racionalização e o rendimento econômico-produtivo, se ampliam e abarcam todo o fazer humano, incluindo o fazer artístico (Machado, 2008).

Com a invenção da tecnologia digital e seu profundo impacto econômico, social e cultural nas sociedades do século XXI, ocorreu também o surgimento de novas formas de experiências artísticas, entre elas aquelas geradas pelo computador: a arte computacional (Venturelli, 2004), digital (Venturelli & Teles, 2008), *ciberarte* (Domingues, 2004), arte eletrônica (Lemos, 2002), interestética (Arantes, 2005), artemídia (Machado, 2007). Esta nova forma de expressão artística tem uma característica única de que é facilmente modificável, permitindo a interatividade com o objeto artístico digital e as intervenções de interatores que também acessam as produções ciberartísticas no *ciberespaço*.

Os suportes tradicionais da produção artística (tinta, papel, tela, acrílicos, pincéis, gesso, metais, madeira etc.) deram lugar ao processo do suporte digital. O *ciberespaço* passa a ser uma galeria de arte. Mesmo o papel do “observador” da obra de arte no passado dá lugar ao papel do “interator” com a obra de arte, inaugurando uma nova forma de expressão artística, baseada na interatividade e coprodução. A *ciberarte* explora qualidades artísticas e estéticas das tecnologias interativas oferecendo momentos onde “o corpo interfaceado habita limites entre o mundo físico e o digital” (Domingues, 2004).

O trabalho de discussão e reinterpretação para posterior reconfiguração estética é frequentemente chamado de *refashioning*:

Na verdade os chamados ‘novos meios’ só puderam se impor como ‘novos’ e ser rapidamente aceitos e incorporados socialmente pelo que eles tinham de ‘velhos’ e familiares. A esse processo de remodelação ou re-juste (refashioning) dos meios precedentes eles dão o nome de remediation (re-mediação) (Machado, 2007, p. 73).

E a artemídia de que fala Machado pode gerar obras de arte tão expressivas como as da chamada arte culta ou belas artes. É justamente a nova configuração da arte no mundo do *ciberespaço* e seu caráter de ser interativa que permite a emergência de uma nova estética.

Não parece haver nenhuma razão para que no interior da indústria do entretenimento não possam despontar produtos – como programas de televisão, videocliques, música pop etc. – que, “em termos de qualidade, originalidade e densidade signifiquem, rivalizem, com a melhor arte “séria” de nosso tempo” (Machado, 2007, p. 25).

É, portanto, este processo de remodelação ou “*refashioning*” que chamamos reconfiguração estética virtual: a produção artística, seus suportes e outros implementos da arte “tradicional” são repensados e reconfigurados e passam então a expressar novas estéticas digitais, povoando o campo do *ciberespaço*. Este processo se dá no marco da colaboração entre participantes para trabalhar em projetos criativos comuns. No projeto houve experiências que podem ser pensadas como extensões estéticas do existente, mas remodeladas, re-mediada, gerando, assim, novas formas de expressões artísticas.

Cabe aqui citar a observação de Domingues (1997) sobre o trabalho do artista com a *ciberarte*:

O artista sabe muito bem que a tecnologia nada mais é que o devir-outro do humano. Ela não é uma simples extensão ou continuidade do indivíduo, mas sua virtualização, isto é, sua potencialização onde o mais distante acaba por se tornar o mais próximo. Neste sentido, a estética é também virtualizante, pois imprime uma transcodificação permanente ao real (p. 181).

O processo artístico de transição de uma forma de arte à outra tem características que se assemelham àquelas do processo cultural híbrido da “reinscrição identitária – ou ao – “entrelugar” (Anjos, 2005; Canclini, 2008). A transiarte também encontra sua fluidez no fenômeno do hibridismo cultural e se situa no constante intercâmbio do mundo virtual e o mundo presencial.

Tal como afirma Anjos “entre a submissão completa a uma cultura homogeneizante e a afirmação intransigente de uma tradição imóvel, instaura-se, portanto, um intervalo de recriação e reinscrição identitária do local que é irredutível a um ou outro desses polos extremos” (Anjos, 2008).

Como afirma Levy (2002) em relação à maneira de perceber o virtual *versus* o físico (1995, p. 12): “não me contentei em definir o virtual como um processo de transformação de um modo de ser num outro. De fato este livro estuda a virtualização que retorna do real ou atual em direção ao virtual”.

Nesse sentido, a transiarte se situa como uma categoria de *ciberarte* que transita pela cultura do híbrido: do espaço físico e do *ciberespaço*, do tempo individual e coletivo promovendo um elo entre o presente (tempo real) do não virtual e do espaço virtual interativo, em produções de caráter colaborativo criativo.

4. Transiarte: uma nova forma de *ciberarte*

A transiarte não propõe uma visão vanguardista ou mesmo dicotômica em relação à arte presencial, mas harmoniosa, oferecendo um novo ângulo e uma nova reconfiguração e interatividade com a expressividade, agora em formato digital. Ela está conectada à identidade cultural dos interatores que produzem arte na forma de vídeos, fotos, animações, avatares, imersão virtual que “reflete” enquanto reconfigurações estéticas virtuais, artefatos ou expressões artísticas não virtuais. Usando o *software* apropriado o transiartista aprende com o grupo a manipular o programa e criar arte colaborativa. É uma forma de *ciberarte* em grupo, que lida com as dimensões estéticas, educacionais e profissionais dos participantes.

Um das primeiras pesquisas com foco na transiarte foi a que deu origem à dissertação de mestrado “Solvência, metáfora e transição em tessituras poéticas: Inventividades de um espírito aprendiz”, de Audrey Quast (Quast, 2007). Quast desenvolveu “a arte do solvente” químico para, com este material, criar outra imagem, seja a partir da acentuação de traços da imagem original, ou a modificação dos mesmos. O material inicial é uma ou mais fotografias ou imagens tiradas de revistas. O artista então trabalha diretamente nas imagens com um pano molhado com o solvente, refazendo imagens a partir de seu próprio ângulo artístico. Ela descreve a arte do solvente, tanto o químico como o digital, (um *software* de tratamento de imagens). Discute as opções do artista nos dois ambientes, presencial e digital, assim como a estética de ambos. No caderno de fotos (fotografia casamento), há uma composição fotográfica montada com solvente químico que ilustra a crítica do artista (ver figura 06) a alguns aspectos do casamento, como a invisibilidade que pode tomar a esposa após a união, a falta de expressão e o silêncio do marido. Segundo Quast (2007), o mesmo efeito pode ser obtido com o tratamento da imagem usando o *software* livre GIMP, ou um *software* comercial, como o Adobe Photoshop.

Filho (2008), em sua pesquisa de mestrado com a transiarte, desenvolveu com jovens em situação de risco a oportunidade de fazer algo criativo. Destes jovens, um que tinha mais habilidades com o desenho, começou a trabalhar com os outros na elaboração de vários desenhos que contassem a história das “barras” do PROEM, local onde grupos em conflito se encontravam. Este local de encontro entre rivais é narrado em formato digital no *ciberespaço*, por meio de desenhos animados pela técnica de *stop motion* (ver figura 07).

O vídeo produzido pelos alunos, entre outras produções, pode ser acessado em: <<http://>

www.proejatransiarte.ifg.edu.br/video/NasbarrasoPROEM/4319e876d32aa550798f-443d7367a63e>.

No início do projeto o Centro de Ensino Médio 03 não dispunha de recursos como computadores, câmeras, *data-show* entre outros, e o projeto criou a “Mala Transiarte” contendo o equipamento necessário para a desenvolver produções em arte digital (ver figura 08).

Aline Zim (2010) foca sua pesquisa na própria percepção como pesquisadora, e vê a transiarte como uma possibilidade de construir relações entre as diferentes linguagens artísticas, os sujeitos participantes, as interfaces digitais e o *ciberespaço*. O método utilizado da narrativa apreende os momentos mais significativos sob a forma de fragmentos, na dimensão estética e existencial do olhar do pesquisador, particularmente no processo de gestação do vídeo “Tribus”. Este vídeo narra a chegada de um novo educando no Centro de Ensino Médio 03, e como ele é “assediado” pelas várias “tribos” da escola para que se una a uma delas (ver figura 09 e figura 10).

Dorisdei Rodrigues (2010), em sua dissertação de mestrado, mostra as habilidades dos elementos da linguagem visual e da linguagem cênica na prática da transiarte com educandos do CEM 03 no processo da aquisição de uma nova linguagem transdisciplinar. Esta linguagem permite aos jovens e adultos se expressarem no novo espaço interativo e global do *ciberespaço*. Rodrigues descreve o processo de criação e construção da animação “Encontro de Gerações” e a relação deste processo com o currículo de História e a metodologia de pesquisa do PROEJA. Sugere que o modelo do PROEJA-Transiarte, como linguagem, seja aplicado em todo o sistema escolar da educação básica. Nas falas dos participantes é mencionado o surgimento de um processo criativo artístico de construção coletiva (ver figura 11 e figura 12).

Fausta Couto (2001), em sua pesquisa de mestrado, desenvolveu uma análise para compreender o potencial das Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE) na promoção da inclusão educacional de jovens e adultos. Os resultados mostram que participantes consideraram que o projeto PROEJA-Transiarte consiste em um novo processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias, de relacionamento na escola, no *ciberespaço*, e de construção do conhecimento por meio de um processo educacional colaborativo mediado pelas NTICE (ver figura 13 e figura 14).

Enquanto Quast (2007) trabalhou com a transiarte na reconfiguração de um trabalho existente para o formato digital, Filho (2008), Rodrigues (2010) e Zim (2010) pesquisaram a dimensão estética da transiarte na arte colaborativa com o suporte das novas mídias digitais, assim como seus desenlaces estéticos e educacionais. Couto (2011) explorou a dimensão das representações sociais de jovens e adultos a partir do trabalho coletivo com as Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão – NTICE.

Nestas pesquisas foi constatada a emergência de uma nova forma de expressão estética e de comunicação humana que ocorre no *ciberespaço*. Esta forma de expressão é uma nova linguagem midiática e que pode também ser utilizada na educação de jovens e adultos. Os pesquisadores concluem que a introdução desta nova linguagem na escola deve ser uma orientação para todo o sistema educacional.

5. O processo colaborativo e criativo na Transiarte

A colaboração no processo de criação artística teve início com os trabalhos coletivos em teatro nos anos 60 (Abreu, 2004; Cunha, 2007). A colaboração artística no *ciberespaço* é uma atividade estética mais recente. Dado o caráter aberto da rede *Web*, o compartilhamento de informações e trabalho é uma atividade frequente no *ciberespaço*. Na transiarte o trabalho colaborativo é iniciado em encontros presenciais e somente ao final do processo é que se chega ao *ciberespaço*, onde pode ser acessado, modificado, e copiado.

O processo de produção artística na transiarte inclui dez passos:

1. Contato com o educador e discussão com os educandos sobre a proposta do projeto;
2. Uma vez estabelecida a participação formam-se grupos de trabalho não muito grandes, com o máximo de oito participantes e dá-se início à discussão sobre a transiarte;
3. Início da discussão sobre qual será o tema do trabalho artístico;
4. Formato de apresentação do tema: fotos, músicas, animações, vídeos, teatros, entre outros, são opções a serem exploradas, todas elas para serem postadas na *Web*;
5. Planejamento e *design* do trabalho;
6. Elaboração de um roteiro;
7. Execução artística (colagens, desenhos, pinturas, massinha, bonecos, teatro e outros mais). Utilização de luz, cores, harmonia, textura, proporção, interação na transiarte;
8. Execução técnica pré-digital (técnicas artísticas digitais e audiovisual, como fotografias, filmagens, gravação de entrevistas, depoimentos, sons e músicas);
9. Execução e montagem digital (uso de sítio/*site* de busca de vídeos, músicas, imagens, programas para edição de imagens e vídeos como Gimp, PhotoShop, PhotoPaint, MovieMaker, AdobePremiere);
10. Postagem no sítio/*site* <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>.

O trabalho coletivo na transiarte implica na construção artística de caráter autoral coletivo, uma obra aberta que pode ser copiada, modificada e transmitida no *ciberespaço*. Neste processo de criação os “autores”, ou melhor, os *interatores* têm, dentro da *ciberarte*, infinitas possibilidades de expandir a criação. Marco (2004) afirma que:

“A autoria continua a existir em potencial, até mesmo em caráter virtual, posto que ao propor uma ideia, um lugar de maestro e, a partir da intenção, da ação originária e do acompanhamento interativo, propõe sua arte, ainda que tenha sido pulverizada e metamorfoseada pelos co-autores da rede.”

Talvez possamos pensar a autoria desta maneira proposta por Marco (2004), mas, ao mesmo tempo, reconhecendo o aspecto de que cada novo interator poderá reconfigurar a obra a seu próprio estilo e apresentá-la sem referências autorais anteriores. Parte-se do princípio de que, ainda que haja um autor inicial, ou um grupo, isto não é o mais importante. E como o próprio título do artigo de Marco sugere “*A diluição do autor na cibertearte*”, na transiarte, o autor se dilui, mas sua obra permanece como processo e atividade artística no *ciberespaço*.

Assim, como já havia observado Benjamin (1996), a diferença entre o autor e o público se dissipa: “a diferença essencial entre autor e público está a ponto de desaparecer. Ela se transforma numa diferença funcional e contingente”. Ainda que a frase de Benjamin tenha sido escrita no século passado e se refira somente a mídias como a imprensa, o cinema, e a fotografia, esta tendência histórica da eliminação progressiva da distinção entre autor e público parece se reforçar ainda mais na era digital. A arte deixa de ser o privilégio de poucos, assim como deixa de ser cada vez mais apenas o observável, mas também o aspecto interativo do objeto estético digital.

6. Transiarte e inclusão social

Um dos aspectos da recente emergência do *ciberespaço* e da cibercultura na sociedade contemporânea é o fato de que nelas coexistem tanto internautas que podem ser chamados de nativos digitais (Prensky, 2010) quanto imigrantes digitais. Nativos digitais são aqueles que nasceram já na sociedade de informação onde os artefatos digitais são utilizados diariamente, como o celular, a *Internet*, o *e-mail*. Já o imigrante digital é aquele que cresceu sem o impacto do digital e, depois de adulto, veio interfacear com esta nova tecnologia. Os imigrantes digitais necessitam de suporte no processo de inclusão digital. No projeto PROEJA-Transiarte foi possível observar a presença destes dois tipos de cultura.

Nas pesquisas realizadas no projeto, todos os estudos identificaram haver um processo de inclusão social e digital dos participantes. Participantes adultos, alguns sexagenários, sem prévio conhecimento da *internet* e de suas potencialidades para comunicação, aprendizagem e expressão, passaram a utilizar o *e-mail*, ferramentas de tratamento de imagens digitais e também se integraram mais ao ambiente escolar a partir do Projeto. Houve uma baixa na evasão escolar nas turmas que participam do projeto PROEJA-Transiarte, tal como foi observado pelos educadores do CEM 03. Ao mesmo tempo a familiarização com os *softwares* e o *ciberespaço* despertou em vários participantes o interesse profissional na área de *Web design*, tratamento de imagens digitais e tratamento de texto e som. Isto permitiu que alguns participantes comessem a construção de um itinerário formativo que poderá conduzi-los a desenvolver habilidades profissionais na área digital. Neste sentido o projeto facilitou tanto a inclusão social como a inclusão digital dos participantes.

7. Conclusões

Benjamin (1996) afirmou que novas tecnologias influenciam não somente a sociedade em geral, mas também a obra de arte. Na época em que ele viveu a tecnologia digital não existia e a referência que fazia era somente à tecnologia mecânica e analógica. A tecnologia digital permite o uso e acesso de simulações, jogos, imersão virtual, três dimensões, e introduz elementos novos que ampliam ainda mais o conceito de reprodutibilidade técnica de Benjamin. Agora não apenas se reproduz facilmente uma obra de arte, mas também se criou uma nova dimensão estética, puramente virtual, que permite a interatividade com a mesma. Com a estética digital a arte se democratiza ainda mais, permitindo que milhões de internautas participem desta experiência.

O projeto PROEJA-Transiarte partiu do princípio de que a aprendizagem na educação de jovens e adultos pode ser mais motivadora a partir da reconfiguração estética proposta pela transiarte e de suas ramificações com o currículo. Resultados obtidos até o momento confirmam que a transiarte pode ser inserida de forma bem sucedida com o currículo, aumentando a motivação dos participantes, diminuindo a evasão escolar, assim como reforçando a inclusão social e digital dos participantes.

Os participantes desenvolveram também uma apreciação pelo estético digital do *ciberespaço* e vivenciaram estas experiências, publicando várias obras no sítio/site do Projeto, além de também serem expostos a possíveis itinerários formativos no campo da produção artística da transiarte.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Luis Alberto. (s/d). Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação, em <<http://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/FreeComponent-9545content77392.shtml>>.

ANJOS, M. (2005). Local/global: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ARANTES, P. (2005). Arte e mídia: perspectivas da estética digital. São Paulo: Editora SENAC.

BARBIER, René (2004). A pesquisa Ação. Brasília: Líber Livro Editora.

BENJAMIN, W. (1996). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. (1996). *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense.

BRIGGS, A. & BURKE, P. (2006). Uma história social da mídia de Gutenberg à *Internet*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

CANCLINI, Nestor (2008). Leitores, Espectadores, e *Internet*. São Paulo: Editora Iluminuras.

COUTO, Fausta (2011). Cultura Tecnológica, Juventude e Educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação UnB.

CUNHA, Ana (2007). Arte colaborativa e cibercultura: A visão dos coletivos Superflex e De geuzen a respeito da linguagem digital. Disponível em: <<http://cencib.org/simposioabciber/PDFs/CAD/Ana%20da%20Cunha.pdf>>. Acessado em: 08/01/20012.

DOMINGUES, D. (2002). Criação e interatividade na *ciberarte*. São Paulo: Editora Experimento.

FILHO, Pedro. (2008). Arte, *Ciberarte* e Interatividade: Uma Experiência na Arte de Transição na PROEM. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UnB.

LEÃO, Lucia, (organizadora). (2003). O Chip e o Caleidoscópio – Reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Editora SENAC.

LEMOS, A. (2002). A cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina.

LEVY, P. (2007). O que é o virtual. São Paulo: Editora 34.

LIESEN, M. (2005). Navegando na *ciberarte*: notas sobre arte e imaginário na contemporaneidade. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, nº 8 – Março de 2005, p. 71-94.

MACHADO, A. (2007). Arte e mídia. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

MARCO, Kátia. (2004). A diluição do autor na *ciberarte*. Disponível em: <www.gestaocultural.org.br/pdf/autornaciberarte-katia.pdf>, acessado em 18/05/2012>.

MEDEIROS, Maria Beatriz. (2005). Aisthesis: Estética, Educação e Comunidades. Chapecó, SC: Editora Argos.

MOLES, Abraham. (1990). Arte e Computador. Porto: Afrontamento.

NUNES, Fabio Oliveira. (2010). Reflexões sobre a *Web arte* em novos contextos. Disponível em: <http://www.fabiofon.com/webartenobrasil/texto_reflexoesweb1.htm>. Acessado em 08/01/2012.

ONG, Walter. (1998). Oralidade e cultura escrita. Campinas: Editora Papyrus.

PRADO, Gilberto. (2010). Redes e ambientes virtuais artísticos. In: FELICE, Massimo Di; PIREDDU, Mario. (Org.). *Pós-Humanismo: as relações entre o humano e a técnica na época das redes*. 1ª ed. São Caetano do Sul: Editora Difusão, v. 2, p. 285-301.

PRENSKY, Marc. (2010). Teaching Digital Natives. San Francisco: Sage Publications.

QUAST, A. (2007). Solvência, metáfora e transição em tessituras poéticas: Inventividades de um espírito aprendiz. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UnB.

RODRIGUES, Dorisdei. (2010). Projeto PROEJA-Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em *ciberarte*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UnB.

SANTAELLA, Lucia. (2008). Navegar no *ciberespaço*. São Paulo: Editora Paulus.

SANTAELLA, Lucia & ARANTES, Priscila. (2008). (Org.). Estéticas Tecnológicas: Novos Modos de Sentir. São Paulo: Editora PUC-SP.

TELES, L.; ZIM, A. (2011). A criação de identidade cultural de grupo na produção de *ciberarte*. In: *10th Encontro Internacional de Arte e Tecnologia*. Brasília.

TELES, L.; VENTURELLI, S. (2008). Introdução à Arte Digital. Brasília: Creative Commons Brasil. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/quem-e-quem/docentes/l/lucioteles/minhas-publicacoes/artedigital.pdf/view>>, acessado em 18/05/2012.

TELES, Lucio. (2008). Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte. In: MARTINS, R. (Org.). *Visualidade e Educação*. Goiânia: Editora Universidade Federal de Goiás.

TOFLER, A. (2007). A terceira onda. Rio: Editora Record.

VENTURELLI, S. (2004). Arte espaço – tempo – imagem. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

VIRILIO, P. (1994). A máquina de visão. Rio de Janeiro. Editor Jose Olympio.

ZIM, Aline.(2010) Arte, educação e narrativa no Projeja-Transiarte: ensaios e fragmentos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UnB.

CAPÍTULO 8

Criando Transiarte: A Produção do vídeo “Tribus”

Aline Zim

A semana cultural na escola acontece duas vezes ao ano. Curso de todo tipo: artesanato, dança, música e transiarte. Durante uma sexta-feira, último dia de atividades, apresentamos o vídeo “Tribus” no auditório da escola. O diretor nos chama ao palco. Estamos lá com os educandos que participaram da oficina Transiarte e falamos para uma plateia curiosa sobre o que foi feito nos últimos dias. É a hora do espetáculo!

“Fé em Deus que ele é justo. Heim, irmão, nunca se esqueça!” Começa com o rap dos mais conhecidos; conhecido por eles, os autores do vídeo. Imagens em movimento e música conhecida: o show na tela! Assim o Transiarte gerou gritos e aplausos no anfiteatro do Centro de Ensino Médio 03, em Ceilândia.

Foram os educandos da EJA que conduziram esse espetáculo que aconteceu em torno do vídeo. Um encantamento pela técnica ou a identificação imediata entre ela e espectador. Foi emocionante! Eu estava ali, na tangente desse acontecimento. Uma emoção que de tão contida doeu. E se estendeu por mais um bom tempo, cada vez que eu assistia novamente ao vídeo.

A partir das discussões, em forma de círculo, de educadores e educandos, que chegamos ao tema para a oficina Transiarte.

Os participantes da roda eram diversos. O calouro jogador de basquete, o reaggeiro, o skatista, a patricinha, a roqueira, o emo, a nerd e a funkeira foram os personagens escolhidos pela roda de discussão. Por isso o clipe tem pedaços do rap da periferia, do funk carioca, o punk rock, o pop americano, o pop rock brasileiro, o reagge de Bob Marley e a música popular brasileira, interpretados cada um pelo seu personagem.

Os estereótipos mostram a diversidade cultural, as classificações e os rótulos na escola. Nas conversas de roda cada um se sentiu mais próximo de um ou de outro personagem. Na verdade faltaram personagens para tantas modas e comportamentos classificáveis. Falta-ram também os personagens múltiplos, híbridos, que representam vários tipos ao mesmo tempo ou variações desses tipos.

Pensamos que a roda de conversa, sob o nosso ponto de vista, poderia ser um espaço de imersão das identidades dos educandos e educadores de EJA. Surgiriam imagens da identidade cultural de cada um, das origens e das identidades múltiplas associadas aos grupos, à cidade e à escola.

Cidade das feiras, cidade dos repentistas ou cidade-dormitório, a cidade de Ceilândia é o lugar onde as pessoas são muitas – o maior colégio eleitoral do Distrito Federal. É um espaço próprio de construção de identidades e de transições. Seus habitantes vêm de todo o país, principalmente do Nordeste.

Mais que espaço de transição, a Ceilândia é bairro, moradia e encontro. Um encontro entre grupos onde são reveladas diferenças e semelhanças. Naquele momento, na roda de conversa, no espaço da escola ceilandense, as identidades emergiram em forma de personagens caricatos, cada um com seus tipos e comportamentos.

E quais são as modas para esses educandos de Ceilândia? A roda mostra que essas são modas globalizadas e globalizantes. Fazem referência direta ao comportamento de se ouvir determinado tipo de música e pertencem ao mundo atual, ao presente. Onde? De todos os lugares e em toda parte, do hip-hop mais pedido na rádio local à música popular brasileira – que de tão popular atravessou o mundo. As modas, as origens e os destinos se confundem e se misturam. Surgem culturas híbridas, culturas múltiplas, e, por que não, culturas novas!

Na tentativa de representar os tipos, surgem os personagens caracterizados na vestimenta e no comportamento, e essa classificação fica interessante para o roteiro. Na obra de arte e na expressão artística, escolhemos a livre iniciativa dos educandos que, nesse caso, foi a de classificar os diferentes e identificar os pares.

A partir da classificação discutimos a concretude complexa, que é a imagem da realidade como ela se apresenta – e não o que se deduz sobre ela. Ao voltar para a essência, talvez tenhamos que desconstruir os tipos, fragmentar o tempo e estilhaçar as representações de realidade. Ao observarmos a roda de discussão, percebemos que os paradigmas e as visões de mundo dos educandos se expressam na fala, na música e nas imagens escolhidas por eles. Ali vemos os vários sujeitos em um – as múltiplas identidades, a construção individual e a construção coletiva.

Os assuntos preferidos, as modas e as angústias coletivas se mostram nas falas dos educandos e educadores da EJA. O que caberá melhor recebermos: a dimensão existencial de cada um sobre a própria vida ou o manifesto provocado por nós, pesquisadores, e recebido por eles, os educandos, de como a escola pode ser melhor do que ela é?

Quando escolhemos os personagens, o ponto de partida foi a escola na sua dimensão mais jovem. As tribos, os guetos e os grupos representam, geralmente, a vontade das gerações mais novas de se diferenciarem, de se expressarem.

Procuramos um roteiro no qual todos pudessem participar. Cada um escreveu sobre as características de um personagem. Um calouro chega à escola e é assediado por vários estudantes, cada um representando uma tribo, um gueto ou um grupo. Esses grupos foram definidos pela forma de se vestir e pelo tipo de música preferida. Ed, o calouro, aparece com uma bola de basquete. Surgem então vários elementos ligados aos personagens e ao cenário, que vai se movimentando e se modificando ao longo da trajetória de Ed.

O cenário constitui o fundo para as fotomontagens. Ele é um muro feito de cartolina colorida, sobreposto a um céu que é dia e depois é noite. As músicas se modificam de acordo com os personagens que encontram a figura de Ed pelo caminho. A ideia do roteiro era a de que eles o assediassem a tomar partido de suas tribos. Ao final dessa trajetória, Ed compartilharia um momento com todos. Apesar do planejamento, durante o processo da

transiarte, os detalhes se constituem como parte da história e modificam o roteiro – que para nós não é definitivo.

Alguns bonecos, desenhos e um cenário. Buscamos nas revistas os pedaços, os fragmentos dos nossos atores. Rostos anônimos que representam. Anônimos ou populares que não reclamariam seus direitos autorais estão ali, na mídia impressa, expostos ao recorte. As imagens foram reconfiguradas em seus fragmentos pelas técnicas de colagem e fotomontagem. Cartolina, cola e tesoura deram vida aos bonecos articulados.

Foram mais de novecentas fotografias que animaram o roteiro, usadas em sequência para dar ilusão de movimento. Cada vez que nosso calouro Ed encontrava um novo colega, ganhava um acessório ou uma característica daquele personagem. Cada movimento, um clique na máquina digital. O toque do botão não conseguiu acompanhar a criatividade que quase flui das mãos de quem articula os movimentos dos bonecos. Enquanto alguns colaboradores captam essas imagens, outros buscam na rede *web* as músicas que foram escolhidas. Concluída essa etapa, vamos à edição.

Usamos a técnica chamada *stopmotion*, onde uma grande quantidade de imagens estáticas – fotografias, montagens ou desenhos escaneados – , quando postas em sequência, geram a ilusão de movimento. Pode-se atribuir aqui a qualidade de animação digital, pois os desenhos animados originalmente usavam desse artifício, mas nós preferimos chamá-lo de vídeo. As fotografias são postas em sequência em um dos programas eletrônicos que editam imagens, áudio e vídeo. O programa usado foi o Windows Movie Maker, disponível no sistema operacional Windows. Além dessa ferramenta a equipe costuma trabalhar com programas livres como o Cinelerra e o Gimp. Podemos, com a ajuda desses aplicativos, escolher o tempo em que cada fotografia permanece, atrasando ou acelerando a ilusão de movimento ou repetindo-o.

A narrativa é feita de recortes e fragmentos de imagens e músicas e tem como ponto de partida o roteiro. Mas o roteiro não é o fim, porque ele pode ser desconstruído e modificado durante o processo, inclusive pelas escolhas durante a edição. Essa construção se assemelha ao pensamento.

Pela narrativa conseguimos expressar nossa habilidade de contar uma história ou transmitir uma mensagem, porque ali organizamos as ideias por meio da imagem, do som e do movimento. Benjamin (1994) cita as palavras de Valéry:

A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares que não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda sua existência e todo o seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo, e para as produzir. (p. 220).

Esse é um ensaio para a construção de imagens do pensamento. A estética do vídeo se aproxima muito com o jeito de se imaginar ou lembrar as coisas. A memória evocada por nós geralmente vem permeada de imagens, sons, sentidos e emoções.

O pensamento é parecido com um filme, como um devaneio de tomadas, ângulos e fragmentos de narrativas que podem ser controlados. É menos parecido com um texto escrito, por exemplo, mesmo que a literatura não apenas descreva o pensamento humano mas também tem o poder de transportar o leitor para construir o seu próprio imaginário dentro das narrativas. Esteticamente, a imagem em movimento enquadrada e editada se aproxima do nosso pensamento.

Vivemos imersos num contexto técnico e cultural que privilegia as imagens construídas pelas mídias, principalmente as que são geradas pela televisão, pelo cinema e, mais recentemente, pelo *ciberespaço*. Os meios de comunicação influenciam fortemente a estética do nosso pensamento sobre as coisas. Mas, por outro lado, as mídias têm como inspiração o próprio pensamento humano.

Ítalo Calvino (1990) nos fala sobre os processos imaginativos do pensamento. Ele faz um paralelo entre a mente humana e a técnica, dizendo que a imagem que vemos na tela de cinema foi antes escrita e imaginada pelo diretor:

Todo filme é, pois, o resultado de uma sucessão de etapas, imateriais e materiais, nas quais as imagens tomam forma. Nesse processo, o “cinema mental” da imaginação desempenha um papel tão importante quanto o das fases de realização efetiva da sequência: de que a câmera permitirá o registro e a moviola a montagem. Esse “cinema mental” funciona continuamente em nós – e sempre funcionou, mesmo antes da invenção do cinema – e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior (p. 99).

Imaginamos cenas esteticamente parecidas com as que vemos nas telas, mesmo antes da técnica cinematográfica surgir. As técnicas e as tecnologias modificam o ser humano ao longo do tempo e espaço, e vice-versa. Priscila Arantes (2008) nos lembra que,

As técnicas, de acordo com Benjamin, desencadeiam percepções e processos cognitivos que são, muitas vezes, os motores das grandes transformações estéticas. (...) Contrariamente às técnicas de visualização desenvolvidas na época do Renascimento, que tinham no olhar do sujeito único e imóvel seu foco fundamental, as tecnologias informacionais ligam-se muitas vezes a um sujeito em trânsito, em constante movimento. Nesse contexto, não somente a obra se movimenta, rompendo com a forma fixa e imutável da estética da forma, mas o próprio sujeito se desloca, interferindo no comportamento da obra (p. 31).

As novas técnicas artísticas possibilitam ao ser humano experiências estéticas diferentes. Diana Domingues (2002) aponta a *ciberarte* como uma experiência partilhada entre produtor e receptor.

A partilha com os participantes da experiência modifica a relação obra-recepção, pois não mais se trata de um público em atitudes contemplativas, mas de sujeitos/atuantes que recebem e transformam o proposto pelo artista, em ações e decisões que são respondidas por computadores. É o fim do “espectador” em sua passividade. A passividade é trocada pela possibilidade (p.61).

As artes digitais permitem maior interatividade, pois as fronteiras entre obra e público podem ser desconstruídas facilmente. Nessa pesquisa com a *transiarte*, por exemplo, é possível alterar e reconfigurar as produções artísticas, porque as técnicas digitais permitem essas ações. Os educandos são incentivados a interagirem com o *ciberespaço*.

Chegamos ao fim do vídeo, ao som de Bob Marley: “Don’t worry about a thing, cause every little thing gonna be all right – Não se preocupe, pois tudo dará certo”. Vemos a frase que está desenhada na parede da escola: “Ninguém de nós é tão bom, quanto todos nós juntos”.

Há uma identificação coletiva da plateia que, no final daquela semana cultural de maio de 2008, aplaudiu em gritos, nos mostrando uma reação que é própria da construção coletiva, do “fazer junto” e do “fazer parte”. Refletimos sobre esse poder que a imagem tem de abrir e fechar as ideias, de provocar os movimentos e as transgressões. Editamos, dentro de nossa consciência, as nossas práticas e ações. Pensamos sobre eles – os educandos –, com eles ou por eles? Enquanto isso vemos o filme projetado no palco do auditório e ilustrado na plateia. Uma plateia estendida para a *internet* – para o mundo!

Naquele momento, nós da equipe *transiarte*, também fizemos parte dessa plateia, porque nos identificamos como espectadores. O vídeo, de certa forma, se mostrou parte das pessoas que o estavam assistindo, seja na música conhecida, ou na animação feita de recortes de revistas e cartolina. A expressão artística é familiar às pessoas, mesmo que elas estejam há algum tempo fora da escola. Os bonecos, os desenhos e os papéis coloridos remetem às brincadeiras da infância, e a um tempo de inocência e de alegria.

Ao aceitarem a roda de discussão como o ponto de partida para a oficina *transiarte*, muitos educandos revelam a falta de contato com as novas tecnologias, principalmente com o computador. A *transiarte*, como arte de transição, mostra a eles a galeria virtual como possibilidade de um espaço interativo povoado pelas produções artísticas e construído a partir dessas interações.

Para acessar o sítio/site <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>. basta um computador conectado à *internet*. Mas para que se possa postar qualquer produção artística é preciso estar registrado. O registro, por sua vez, exige que o novo cadastrado tenha um *e-mail* – endereço eletrônico. Vi muitos educandos parados na frente da tela inicial do computador

com os braços descansando sobre as pernas. Um olhar preocupado e fugidio, postura de quem não vai dar conta. “Eu não gosto dessas coisas de computador”, diz alguém. Ou então: “Eu vou ficar só olhando!” Quando se precisa aprender algo novo, às vezes se quer resistir.

A oficina transiarte promoveu os primeiros contatos de muitos educandos com o computador. O laboratório de informática da escola é pequeno para seus mais de três mil educandos. Os educadores da EJA usam-no muito pouco. Diante da carga horária reduzida – característica do currículo de EJA – as atividades no laboratório de informática se mostram apenas como complementares. A maioria dos educandos dessa escola passa por ela sem ter contato com algum com os dez computadores do laboratório. Para alguns, estaria ali uma das poucas oportunidades de se aprender a “tal da informática”.

Mas o *ciberespaço* é um espaço reverberante, onde as possibilidades atravessam até mesmo a condição transitória dessas pessoas na escola de EJA. O vídeo das tribos ganhou outras telas e outras plateias, dentro e fora da escola. Ele está nas redes, para quem quiser ver e ouvir, a qualquer momento e em qualquer lugar, com arquivo postado no PROEJA-Transiarte. Esse espaço virtual é uma imensa galeria onde as pessoas podem compartilhar todo tipo de arte que puder ser digitalizada. São vídeos, animações, imagens, poesias, músicas, textos e fotografias modificadas, além dos comentários e avatares que povoam esse espaço e torna possível a interatividade entre os seus usuários.

Todas as produções estão expostas no mundo virtual ao remodelamento e às redefinições. Isso significa que a autoria é coletiva no que se refere aos participantes da oficina transiarte, mas não é definitiva. Toda obra de arte ali pode ser modificada, descontextualizada e redefinida por quem quiser. A obra de arte perde o seu valor de origem, sua autenticidade, e ganha as redes, o *ciberespaço*, onde é reproduzida infinitas vezes, em espaços-tempos diversos. Mais do que galeria, o PROEJA-Transiarte é um espaço de vivência coletiva, um ensaio para uma comunidade virtual.

Da mesma forma, a transiarte é uma obra aberta porque pode ser modificada. Seu valor de origem é praticamente irrelevante. Quando ela é reproduzida, não importa o meio, não importam as mídias, o que vale é seu poder de transmissibilidade e acesso. Segundo Walter Benjamin (1994, p. 168), a esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica. O autor salienta que a obra de arte poderia ser colocada em situações inusitadas e até mesmo impossíveis se não fosse reproduzida. “A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ou ao ar livre, pode ser ouvido num quarto”, exemplifica. E continua:

Com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, sem sua existência parasitária, destacando-se do ritual. A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida. A chapa fotográfica, por exemplo, permite uma grande variedade de cópias; a questão da autenticidade não tem nenhum sentido (p. 171).

A questão da autoria também é discutida por nós frequentemente. Tradicionalmente ela está ligada a uma concepção mais individual do sujeito. No movimento moderno do início do século XX, por exemplo, a arte era vista como a expressão profunda da singularidade desse indivíduo, ou seja, a noção do talento individual do artista. Ao falar da morte do sujeito moderno, Stuart Hall (2005) afirma que a noção de identidade unificada e individual está associada com a modernidade. No início no século XX, segundo esse autor, emergem dos movimentos estéticos e intelectuais um quadro perturbado e perturbador do sujeito e da identidade:

Encontramos aqui a figura do indivíduo isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano de fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal. Exemplos disso incluem a famosa descrição do poeta Baudelaire em “Pintor da vida moderna”, que ergue sua casa no “coração único da multidão, em meio ao ir e vir dos movimentos, em meio ao fugidio e ao infinito” e que “se torna um único corpo com a multidão”, entre na multidão “como se fosse um imenso reservatório de energia elétrica”; o flâneur (ou o vagabundo), que vagueia entre as novas arcadas das lojas, observando o passageiro espetáculo da metrópole, que Walter Benjamin celebrou no seu ensaio sobre a Paris de Baudelaire. (...) Estas imagens mostraram-se proféticas do que iria acontecer ao sujeito cartesiano e ao sujeito sociológico na modernidade tardia (p. 33).

Na modernidade tardia, ou pós-modernidade, o sujeito e identidade únicos estariam abalados por fragmentações e deslocamentos, onde até mesmo condições de ubiquidade colocariam em questão a noção da autoria da obra de arte. Alguns autores apontam a “morte do autor”, enquanto outros mais conservadores defendem a pureza como condição de sobrevivência da obra de arte. O impuro seria considerado um desrespeito aos limites, quando estruturas e identidades são misturadas. Ainda sobre a morte do sujeito, Lucia Santaella (2004) nos diz que:

Não é apenas o pressuposto de que existe um sujeito universal e centrado que está em questão, mas, sobretudo, como porventura o sujeito poderia ser situado, corporificado, fragmentado, descentrado, desconstruído ou destruído. Por isso, no lugar dos antigos “sujeito” e “eu”, proliferam novas imagens de subjetividade. Fala-se de subjetividade distribuída, socialmente construída, dialógica, descentrada, múltipla, nômade, situada, fala-se de subjetividade inscrita na superfície do corpo, produzida pela linguagem etc. Nessa mudança, o psicológico abandona o espaço privado e intransferível das psiquês individuais para alojar-se nas encruzilhadas e nas ruelas que marcam o estar-no-mundo com outros seres humanos (p. 17).

Os educandos são autores, interatores, público e produção. No *ciberespaço* eles experimentam a autoria coletiva, se veem e se ouvem – sentem. Segundo Priscila Arantes (2002), muitos dos trabalhos em mídias digitais:

implicam a desmistificação de certos valores convencionais da obra de arte e do artista. A ideia de que a obra de arte é fruto de um gênio individual em profunda sintonia com o cosmos cai por terra. Há cada vez menos pertinência em encarar os produtos ou processos estéticos contemporâneos como criação individual, como manifestação do estilo de um gênio singular, em vez de um trabalho em equipe (p. 49).

Nem todos os educandos compreenderam as poéticas tecnológicas, a *ciberarte* ou as possibilidades de navegação no *ciberespaço*, mas eles viveram a experiência de construir coletivamente uma obra de arte.

Ao bater o sinal, quase ensurdeço. Noto que alguns educandos copiam rapidamente o que escrevi com giz no quadro negro, logo no início do encontro: Roteiro Transiarte: 1. Geração de temas, discussão do problema gerador; 2. Roteiro e planejamento das atividades; 3. Execução artística e audiovisual (fotografias, filmagens, desenhos, teatro, bonecos, massinha, gravação de músicas, colagens etc.); 4. Edição digital (captação de vídeos e músicas da *internet*, tratamento das imagens e áudio, edição do material captado segundo o roteiro); 5. Postagem do vídeo no sítio/site <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>.

Não temos um caminho a percorrer rumo a uma linha de chegada. No decorrer da reminiscência, a possibilidade da transiarte é aberta, infinita. No decorrer da transiarte, a reminiscência assume novas perspectivas. A transiarte se mostrou pelas janelas de memórias abertas nas paredes virtuais na escola. São molduras que se abrem para um espaço onde a fluidez é lei. Onde a gravidade não é lei.

A janela virtual é a moldura de um cotidiano que se faz de presente e memória. O *ciberespaço* constitui um espaço-tempo diferente do espaço concreto presencial, mas é animado pelos mesmos desejos e sentimentos humanos individuais e coletivos. O que é virtual pode não ser presencial, tendo assim um espaço relativo, ubíquo. O passado e o futuro podem ser presentificados através das imagens virtuais. Segundo Virilio (1993),

Imagem interativa, cidade interativa, se toda imagem é destinada à ampliação, deve-se considerar que na era da não-separabilidade este destino se cumpre sob nossos olhos graças ao desenvolvimento conjunto do ambiente eletrônico urbano e da arquitetura de sistema, arquitetura improvável, mas cuja eficiência não se pode negar. Ubiquidade, instantaneidade, o povoamento do tempo suplanta o povoamento do espaço (p.95).

O espaço construído não mais aloca as redes de informação. Na imaterialidade das redes do *ciberespaço*, a organização do tempo supera as distâncias espaciais, antecipando as tessituras da comunicação humana. Voltamos a Virilio (1993):

Hoje em dia a tecnologia desempenha um papel análogo ao criar novas interrupções de todas as formas, uma modificação do tempo próprio, uma distorção do dia astronômico que traz consequências tanto para a organização do espaço urbano quanto para o espaço da arquitetura, já que a janela tende a ter precedência sobre a porta (p.95).

Segundo Chevalier & Gheerbrant (2008), a porta simboliza o local de passagem entre dois estados, entre dois mundos ou entre o conhecido e o desconhecido. A janela, por sua vez, simboliza receptividade. “Se é redonda, a receptividade é da mesma natureza que a do olho e da consciência (claraboia). Se é quadrada, a receptividade é terrestre, relativamente ao que é enviado ao céu” (p. 512).

Transpondo essa simbologia para a pesquisa, entendo que a transiarte é mais a janela receptiva que propõe a interatividade entre os lados, do que a porta que permite a passagem de um lado para o outro. Ela representa justamente o trânsito entre os lados e acontece no limiar dos espaços, onde há uma troca constante entre o ambiente presencial e o ambiente virtual, entre a cultura existente e a cultura planetária do *ciberespaço*.

Nas janelas da consciência, a memória presentifica o fragmento de realidade vivida. Da janela de um edifício a cidade é enquadrada pelo olho. A televisão e o cinema também enquadram a cidade pelas telas, gerando imagens emolduradas, como cartões postais. Na tela do computador o espaço é enquadrado virtualmente pelas imagens digitais e o tempo é remodelado. Mas toda imagem digital parte de algo já existente ou, em princípio, da criação de alguém, que posteriormente poderá ser visto, interpretado e reconfigurado por outras pessoas. O próprio conceito de “espaço virtual” – que pode vir a ser uma simulação do real, oposto de real (Houaiss) – é discutível nesse contexto, pois como conseguiríamos manipular e transformar o que não é real?

Segundo Lévy (2006), “Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (p. 15). Complementando, Pernisa (2008) nos coloca que:

Quando se fala em imagem virtual, é uma referência àquilo que é colocado em oposição ao atual e não ao real, como algumas vezes é apresentado. O virtual não pode se opor ao real por ser também parte deste real. Uma imagem virtual pode se atualizar, e de diferentes formas, mas isso não quer dizer que ela não seja real e que só vai sê-lo ao se atualizar. A verdadeira oposição se dá em relação ao atual, pois uma imagem, ao se atualizar, ou seja, se apresentar, se colocar em presença, se dá a ver, deixa de ser virtual, que é aquela que não está presente, visível (p.42).

Isso significa que tudo o que é criado no *ciberespaço* tem uma dimensão híbrida e discutível entre o presencial, real e virtual, ou seja, uma dimensão transitória, e não definitiva. Canclini (2000) vê as manifestações culturais sem a dicotomia a qual estamos acostumados – o moderno e o tradicional, o erudito e o popular, por exemplo. Ele usa da linguagem do vídeo que desconstrói as regras e se faz descontínuo, fragmentado, para explicar o hibridismo cultural na diversidade artística, nas mesclas culturais e nas migrações multidirecionais.

Segundo Stuart Hall (2005), algumas pessoas argumentam que o hibridismo e o sincretismo – que é a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa. Outras argumentam que a indeterminação, a dupla consciência e o relativismo implicados pelo hibridismo teriam também seus custos e perigos. (p. 91) Ainda nessa linha de pensamento, Dani Lima em “Corpos humanos não identificados: hibridismo cultural e dança contemporânea” (2008) nos diz que:

O hibridismo cultural pode ser enxergado de duas formas contraditórias: uma poderosa fonte de renovação cultural e criatividade, mais apropriada ao tempo em que vivemos do que a ideia de uma identidade única; ou como indefinição, relativismo generalizado, consciências múltiplas, esquizofrênicas e antiéticas. Seus críticos mais ferrenhos alegam que em nome dos hibridismos culturais muitas banalidades e produtos culturais estéreis de qualquer valor autêntico foram gerados. O dicionário mostra que a palavra “autenticidade” significa “verdade”. A noção do que é verdadeiro ou do que é “falso” também está ligada à ideia de uma identidade una e universal (p. 167).

A transiarte é uma linguagem híbrida, múltipla, ou nova? Walter Benjamin em seu ensaio “O autor como produtor” (1994), fala de uma fonte comum de onde as linguagens vêm:

Se voltarmos agora ao processo de fusão das formas literárias, mencionado no início, veremos como a fotografia, a música e outros elementos, que não conhecemos ainda, mergulham naquela massa líquida incandescente com a qual serão fundidas as novas formas (p. 130).

Arantes (2005) nos coloca que a mistura entre obra de arte e o público nas artes digitais quebra o ideal contemplativo da estética tradicional e continua:

Se os processos de hibridação são um elemento norteador da estética no século XX, seja pela participação do público na obra, no âmbito das mídias digitais esse processo de hibridação torna-se mais complexo. Isso significa dizer que já havia processos de hibridação anteriormente, mas que, com as tecnologias digitais, esse processo torna-se o seu princípio constituti-

vo, já que a linguagem digital tem a possibilidade de converter qualquer informação (sonora, visual, impressa) em uma mesma linguagem (p. 50).

Não importa se estamos diante de uma linguagem híbrida, popular ou erudita. A transiarte é proposta, nesse contexto, como uma forma transitória da arte contemporânea. A transição é bem vinda, não queremos fugir. Queremos ficar no limiar, na fronteira, vivendo os conflitos da dimensão coletiva e reverberante.

Estamos felizes com os múltiplos e complexos pontos de partida que a escola nos oferece todos os dias como ambiente de pesquisa. Encontramos a nós mesmos num profundo diálogo com as esferas desveladas da memória estilhaçada no espaço-tempo a partir da perda e do esquecimento e ressignificada no percorrer da recriação das coisas. Entendemos o presencial como o oposto do virtual, e não do real, para que a transiarte transcenda essa oposição na direção da realidade complexa.

Quando penso que a experiência subjetiva só encontra seu sentido completo no coletivo, entendo por que as memórias devem ser partilhadas, as histórias contadas e os significados traduzidos na linguagem. A arte popular aqui não tem distinção de valor em relação à arte erudita. Dentro desse contexto, Shusterman (1998) nos diz que:

a razão mais urgente e profunda para defender a arte popular é a satisfação estética que ela nos oferece (mesmo a nós, intelectuais), forte demais para que toleremos as críticas globais feitas à sua degradação, desumanidade e ilegitimidade estética. Condená-la por convir apenas ao gosto grosseiro e ao espírito rude das massas ignorantes e manipuladas equivale a nos colocar não só contra o resto de nossa comunidade, mas também contra nós mesmos. Somos levados a desprezar as coisas que nos dão prazer e a sentir vergonha desse prazer (p. 100).

O movimento no ser humano individual e coletivo acontece quando existe identificação, transformação, dinâmica. Quando o ser transitório movimenta o ser profundo, ressurgido nas memórias, ressignifica sua própria existência. Acontece o movimento de dentro para fora, e mais que isso, o movimento das fronteiras.

Na sala de aula, as fronteiras entre o sujeito e a escola se confundem e transitam no seu cotidiano. A realidade vivida não se dissocia da realidade lembrada; nem o possível do imaginável e o concreto do abstrato. A consciência sobre esses movimentos preserva a complexidade da experiência humana porque aproxima a pesquisa da realidade e desmistifica as distâncias entre sujeito e objeto.

A transiarte, como transição das coisas, se dá rumo ao crescimento, à transgressão, e não necessariamente à evolução das coisas. Orthof cita Maffesoli, que entende por crescimento um modelo tridimensional bastante complexo, e não um desenvolvimento linear que busca o novo constantemente. Nessa mesma perspectiva, Orthof nos fala que:

seria importante pensar reforçar a ideia de uma nova matriz, para pensarmos as artes não como uma figura geométrica plana, mas conversa emendada, descontínua, que incorpora inclusive as intervenções do acaso na construção de um conhecimento verdadeiramente transformador e libertador na realização dessa utopia que, desde sua origem, foi e permanece uma realidade. Acredito que a colaboração entre indivíduos e também entre áreas distintas do conhecimento (colaborações que não constituem uma novidade) abre importantes portas ou pontos de vista que irão implementar. E maneira substancial, a forma como hoje produzimos e consumimos arte (ORTHOE, O meio como ponto zero, p. 82).

Como possibilidade aberta, incerta e reconstrutiva da atividade artística, a transiarte transcende os caminhos da ponte que liga, da porta que abre e do labirinto que joga. Posso pensá-la mais com a rapidez do pensamento e menos com os sistemas seguros que posso reproduzir, na tentativa de enquadrá-la numa lógica racionalmente aceitável. Quando as fronteiras entre sala de aula, laboratório de informática e o espaço cotidiano dos educandos são estendidas, transgredidas e desterritorializadas, ela – a transiarte – pode acontecer.

No limiar dessas fronteiras, as janelas já não fazem mais sentido quando os lados se confundem; quando as pessoas superam seus próprios muros invisíveis. Entendemos que a imensidão é mais natural, mas soa muito estranha para aqueles que se apoiam nas estruturas do conhecimento.

Somos nós, os bons filhos da ciência cartesiana, quem levantamos as paredes que dividem o conhecimento em campos e disciplinas quase sempre isoladas. Depois nos confortamos com os enquadramentos. Mas o que existe mesmo é a imensidão das possibilidades. Assim é o *ciberespaço*, infinito e assustador.

Os grandes portões que dão acesso ao *ciberespaço* são guardados por gigantes chamados de tecnologia. Se não por eles, não se entra. Quem não acessa não está lá. É mero espectador que anda junto – é escolhido, mas não escolhe.

Alguns conseguem subir “sobre os ombros desses gigantes”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Priscila. (2005). Arte e mídia: perspectivas da estética digital. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.

AUGÉ, Marc. (1994). Não lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus.

BACHELARD, Gaston. (2006). A poética do Devaneio. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2008). A poética do Espaço. São Paulo: Martins Fontes.

BARROS, Anna & SANTAELLA, Lucia. (2002). Mídias e Artes: os desafios da arte no início do século XXI. São Paulo: Unimarco Editora.

BARBIER, René. (2007). A Pesquisa-Ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora.

BARBOSA, Ana Mae & AMARAL, Lilian. (2008). Interterritorialidades: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora SENAC-São Paulo.

BENJAMIN, Walter. (1089). Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas, vol. III).

_____. (1994). Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas, vol. I).

_____. (1995). Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas, vol. II).

CALVINO, Ítalo. (1990). Cidades Invisíveis. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1990). Seis propostas para o próximo milênio. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras.

CANCLINI, Néstor Garcia. (2000). Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp.

DOMINGUES, Diana. (2009). Arte, Ciência e Tecnologia: passado, presente e desafios. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (2003). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Editora UNESP.

- _____. (2002). Criação e interatividade na *ciberarte*. São Paulo: Experimento.
- GAGNEBIN, Jeanne M. (2007). História e Narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva.
- FREIRE, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.
- HALL, Stuart. (2005). A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- LE MOS, André. (2001). Ciber-Flanerie. In: Fragoso, S., *et alli*. (2001). *Comunicação na Ciber-cultura*. São Leopoldo : Editora Unisinos.
- MACHADO, Arlindo. (2007). Arte e mídia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- ORTHOFF, Geraldo. (2002). O chamariz do devir: pontos de fuga/pontos de partida (projeto: Espaço da Supermodernidade/Paisagens Encapsuladas). In: BRITES, B.; TESSLER, E. (2002). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- PERNISA, C.; FURTADO, F.; ALVARENGA, N. (2008). Walter Benjamin: imagens. Rio de Janeiro: Mauad X.
- SHURSTERMAN, Richard. (1998). Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular. Trad. Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34.
- SANTAELLA, Lúcia & ARANTES, Priscila. (2008). Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir. São Paulo: Educ.
- SANTAELLA, Lúcia. (2004). Navegar no *ciberespaço*: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus.
- _____. (2003). Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus.
- TELES, Lúcio. (2008). Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte. In: MARTINS, Raimundo. (Org.). (2008). *Visualidade e Educação*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás.
- _____. (2006). Transiarte na produção artística do *ciberespaço*. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/pos-graduacao/arquivos/transiarte.pdf>>.
- VENTURELLI, Suzete e TELES, Lúcio. (s/d). Introdução à Arte Digital. Publicado no *Creative Commons*. Disponível em: <www.creativecommons.com.br>.
- VIRILIO, Paul. (1993). O espaço crítico. Rio de Janeiro: Ed. 34.

CAPÍTULO 9

A Construção Coletiva da Aprendizagem na Transarte: das Linguagens Artísticas à Cultura Tecnológica

Dorisdei Valente Rodrigues

Fausta Porto Couto

Se na primeira metade do século XX era preciso mais do que ambição, esforço e mérito para os sujeitos galgarem postos altos no processo de produção de uma empresa, agora “precisam” se adaptar à realidade de uma economia global movida pelo conhecimento, informações e saberes. As novas práticas que alimentam o modelo de produção capitalista supõem e requerem sujeitos coletivos com autonomia, flexibilização, fácil adaptação às mudanças para que a produção de bens e serviços aconteça em menor tempo e em maior quantidade e qualidade.

Neste texto nos deteremos a refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de integração entre educação básica e educação profissional em uma perspectiva em que o protagonismo do sujeito, de fato, aconteça enquanto espaço de construção coletiva da aprendizagem no seu processo de formação no âmbito do currículo escolar.

Pretendemos, a partir das vivências no período de 2008 e 2010, no grupo de pesquisa Transarte na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pontuar algumas questões no âmbito do currículo, mais especificamente, a movimentação pela integração das tecnologias e educação, nos seguintes aspectos do ensino e aprendizagem: a construção coletiva, aprendizagem colaborativa, situações-problema-desafios, relação com o conhecimento enquanto pressupostos pedagógicos de um currículo em perspectiva integrada.

A construção coletiva no currículo em que as Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE)¹ são reconhecidas como recurso pedagógico mediador das práticas educativas, constitui como uma oportunidade para os sujeitos da EJA de lidar com diferentes linguagens no âmbito da Cibercultura. Partimos, portanto, da perspectiva de que os sujeitos nas contradições sociais vão se formando e transformando os ambientes e a si próprios no seu processo de escolarização, formando seu próprio itinerário formativo na escola pela via da comunicação em suas diferentes linguagens, escrita, visual e multimídia.

1. O termo NTICES – Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (anunciado pelo professor PhD. Dr. Gilberto Lacerda Santos, em seminários do componente curricular Informática e Comunicação Pedagógica 2009) amplia o sentido atribuído a tecnologias da informação e comunicação TICs (usado por Vani Kenski, 2007) na medida em que agrega a categoria expressão como um dos fenômenos que se manifesta em uma síntese de linguagens no ciberespaço. Mais do que informar e comunicar as tecnologias da informação e comunicação, é espaço singular de expressão individual dos sujeitos em sua pluralidade, em seu jeito de ver, pensar e sentir o mundo que vivem. Ver Lacerda Santos e Andrade (2010).

Segundo Nicholas Negroponte (1999), “é importante perceber a multimídia como mais que um espetáculo de luz e som de informação que mesclam vídeo, áudio e dados”. Pensar em multimídia implica-se na noção do movimento fluido de uma dimensão (tempo) para outro (espaço), seria dizer a mesma coisa de maneiras diversas, invocando um ou outro dos sentidos humanos. Nesse sentido, as NTICEs reconhecem o aprender como práxis do fazer, que deve ser uma regra no contexto digital da formação integrada como fonte de experiência coletiva e de uma aprendizagem significativa para o século XXI.

1. Currículo e Sentidos

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 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)².

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.

Os estudos de Forquin (1993) ao debater sobre escola e cultura: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, (no contexto do ensino secundário da Inglaterra dos anos 1960 a 1985), podem nos ajudar a pensar algumas questões referentes à seleção de conteúdo em nossa realidade. Forquin (1993) problematiza qual a função de transmissão da escola nos processos pedagógicos. Na busca de responder esta questão o autor elege o educador como autoridade pedagógica, pois ele tem grandes responsabilidades sobre a consistência dos conteúdos, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo e educacional. Uma autoridade com excesso de responsabilização.

2. 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>.

Compreendemos que o papel do docente na articulação e implementação de uma proposta curricular é de grande importância, principalmente se ele tiver participado da criação desta proposta. Mas daí responsabilizá-lo pelo sucesso da mesma é desconsiderar o papel que a própria escola, suas contradições, os sujeitos e as implicações que a práxis cotidiana incidem sobre os processos formativos. O vivido e o pensado de uma proposta curricular inserem a cultura dos sujeitos que a vivencia, uma vez que negá-la seria, e tem sido talvez, um dos pontos a ser melhor investigado.

Entendemos ainda que a construção do currículo, supondo a participação de seus atores enquanto sujeitos de sua formação, implica em não estabelecer o pressuposto do universalismo. Logo, é possível pensar a diferença como algo intrínseco dos sujeitos na construção coletiva.

Desse modo, não é a homogeneidade que fomenta maiores condições de diferenciar a atenção, mas talvez a quantidade de estudantes nas classes superlotadas, o acesso e a permanência sejam uma situação problema a ser melhor pensada em seus limites e possibilidades. O sucesso da aprendizagem, sem dúvida, passa pela significação e pelo partilhar das experiências. Nesse contexto, a voz dos sujeitos da EJA ainda não foi contemplada em seu currículo. Fator que pode ser percebido pelo grande índice de evasão dessa modalidade no Brasil.

O sentido de cultura em uma perspectiva crítica significa um espaço em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social. E, neste sentido, o currículo na dinâmica social cria e produz cultura. Portanto, na dinâmica de viver e significar o currículo estão as relações de poder nos grupos, que precisam ser identificadas e explicitadas: currículo oculto, novas tecnologias, natureza do conhecimento enquanto conhecimento e linguagem como representações e reflexos da realidade. O currículo pensado em sua realidade, agregando a diversidade da participação ativa de seus sujeitos faz percursos diferentes compreendendo a diferença que não separa e sim constitui legitimação de todos.

Desse modo a escola contribui efetivamente para a ampliação das capacidades humanas, o que interfere no processo de construção subjetiva dos sujeitos. Tal ampliação de capacidades implica em uma real e concreta condição dos sujeitos de não apenas exercer o poder, mas também de mobilizar as mudanças por meio de experiências partilhadas na diversidade dos sujeitos.

Percebe-se que um dos maiores desafios nas propostas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA em andamento seja, de fato, promover uma política cultural. Como constata vários documentos, inclusive o do PROEJA (2009), a escola não tem conseguindo ampliar as habilidades básicas de ler e escrever, bem como outras que viabilizem a autonomia do sujeito. É fato que a elevação da escolarização das classes menos favorecidas ainda é um desafio, quando a exclusão parece ampliar-se nas próprias instituições que insistem em práticas que não reconhecem os sujeitos e suas demandas individuais e coletivas.

Uma discussão sobre currículo integrado, trabalho, ciência, tecnologia, cultura e educação em perspectiva humanista passa pelo debate acerca de quais linguagens permeiam as

realidades dos sujeitos e a importância da cultura tecnológica na construção dos saberes individuais e coletivos. Isso implica em pensar outra relação com o conhecimento em que a construção coletiva seja base para troca de saberes e produção de conhecimentos. A escola deve ser espaço de ação, reflexão e intervenção da realidade.

2. Cultura e Educação

No que concerne ao contexto do século XXI, as ações no currículo prescrito ou prático devem considerar os aspectos de ordem local e global, pautar a importância do espaço público caracterizado por uma maior liberdade de expressão, uma nova oportunidade de escolher as fontes de informação, de se associar a comunidades, relações pessoais ou conversas que florescem na rede como mediadores nas práticas educativas que seriam coerentes nas formas de movimentar os saberes e aproximar a cibercultura que cada vez mais faz florescer a cultura popular.

Em que medida pautamos a importância da liberdade humana, que práticas educativas seriam coerentes nas formas de movimentar os saberes e contribuir para ampliação das capacidades humanas? Nesta direção as contribuições de Sacristán (2000) e Santomé (1998) nos remetem, dentre outras questões, a pensar sobre o sentido da transformação como prática que dá sentido ao aprendizado e fortalece não apenas a ação docente, mas o próprio papel da escola.

Entender a dinâmica das relações de poder entre cultura tradicional e cultura popular é fundamental para reconhecer alguns dos seus pontos de embate como: o gênero, a raça, a classe, a etnia, a idade, e os seus contextos. Estes pontos trazem consigo sentidos e significados contidos no conhecimento, subjacente às ideias de prazer e poder. Estas tensões se revelam nos modos como os produtos de cada cultura são constituídos, utilizados e absorvidos. E neste sentido, tais práticas podem se revelar criativas e inovadoras.

Uma pedagogia que dê visibilidade à cultura popular precisará compreender o trabalho educativo nas dimensões contextual e condicional. Assim, uma decisão sobre a mesma só poderá ser pautada a partir de um tempo e espaço específicos. Isto tenciona as garantias humanas que estão sendo diminuídas, seja dentro ou fora dos espaços escolares em ações diretamente articuladas com a produção de sentidos e significados. A eficácia de uma pedagogia crítica está no compromisso com as possibilidades de formar uma aliança entre diferentes formas de trabalho e cultura.

A educação como projeto político e um currículo como forma de política cultural, são condições fundantes na constituição de esfera pública de democratização. Seus atores atuam de modo articulado com a realidade em suas contradições e as possibilidades no sentido de dar voz a suas experiências. Nestes moldes McLaren & Giroux (1995):

defendem a construção de uma pedagogia de política cultural em torno de uma linguagem criticamente afirmativa, que permita aos futuros

educadores entender como se produzem subjetividades no âmbito das formas sociais em que as pessoas se movimentam, mas das quais, em geral, só têm consciência parcial (p. 143).

Entendemos que as reflexões postuladas pelos autores muito nos subsidiam no processo de compreender, perceber e viver o currículo em suas múltiplas dimensões. O discurso que conduz a formação do educador precisa ser entendido e apreendido por todos como possibilidade, sobretudo de ruptura com as bases instituídas na atual sociedade em favor da desigualdade e processos de segregação cultural. Ampliar as capacidades do sujeito não significa potencializar uma maior produção de capital humano ou cultural, mas sim dar condições a esse sujeito de se movimentar nas contradições que as contingências contextuais e globais suscitam.

Fazer educação integrada com a educação básica implica modificar também as condições das escolas de jovens e adultos, cada um em sua singularidade. Os documentos-base do PROEJA (2009) reconhecem que as condições estrutural, social e política da escola não têm respondido às reais necessidades dos adolescentes, jovens e adultos. Construir a escola para este público constitui um desafio.

3. Construção de itinerário formativo

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação na Modalidade de Educação de Jovem e Adulto parte do pressuposto de que a integração curricular constitui desafio a ser superado enquanto parte de uma política de inclusão social emancipatória. Porém, algumas questões no contexto desta política ainda estão sem repostas. Como o PROEJA define uma política de caráter inclusivo social e emancipatório? Quais as bases epistemológicas para a constituição de uma proposta integrada de educação profissional e educação básica? Em que condições estruturais e pedagógicas pretende-se promover uma política de integração de educação profissional e educação básica? Quais os condicionantes sociais e políticos da proposta de integração prevista pelo PROEJA no Decreto 5.840/2006.

O documento base menciona a mudança de perspectiva de vida do educando, compreensão das realidades que estabelecem no mundo em que vive, participação efetiva nos processos sociais e ampliação da leitura de mundo. Este perfil desejado está condicionado ao princípio que rege a política pública: a integração, portanto, um perfil de sujeito integral.

Mas quem é este sujeito de formação integral que precisa compreender melhor as relações que se estabelecem no mundo, participar efetivamente nos processos sociais e ampliar sua leitura de mundo? Como se chegou a esta conclusão sobre este sujeito? O documento sustenta-se no princípio de que a integração pretendida, reconhece, respeita e dialoga com o saber do educando trabalhador. Esse educando trabalhador, por estar inserido em realidades diversas possui tempo e espaço distintos de aprendizagem, portanto, demanda propostas diferenciadas (que se adequem aos seus condicionantes, mas não os reproduza),

construídas e vividas no coletivo e que podem não ser a demanda de trabalho ou formação técnica imediata para adentrar no mercado.

O documento reconhece ainda que ao trabalhador tenham sido negados produtos culturais e o acesso a serviços. Por fim o documento aponta para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas enquanto suporte teórico no processo de socialização de propostas com outras possibilidades de formação para o trabalhador real e seu contexto, dando visibilidades às vocações produtivas e regionais. Neste sentido, uma formação integrada avança na medida em que considera a confluência das especificidades de formação profissional com os princípios da educação básica.

É importante destacar nesse processo de construção de uma contracultura a importância da linguagem. Pois um coletivo só consegue avançar em um diálogo de contracultura na medida em que o discurso é compreendido e incorporado à subjetividade de todos para que a linguagem da crítica e autocrítica possa ser alimentada dentro de um contexto específico. Dificilmente uma proposta de mudança ganha corpo quando aqueles que a querem militar não conseguem compreender sua essência teórica e prática. A prática da linguagem revela suas contradições, suas possibilidades, pois suas práticas sociais geram outras práticas sociais, negando ou fazendo emergir as possibilidades de diálogo no coletivo.

Ao encontro desta perspectiva, Santomé (2000), sem romper com as perspectivas de um currículo disciplinar, mas também não fechado às mesmas, postula que um currículo integrado:

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

Assim, a proposta de currículo integrado apresentada pelos documentos Base PROEJA – Educação Básica e Ensino Médio (Brasil, 2009), não explicita de que modo este processo de integração pode acontecer sem reproduzir as desigualdades, tanto para jovens quanto para adultos.

“Enquadrar” o jovem no mundo dos adultos com suas demandas de estabilidade e trabalho requisitado pelo mercado não é negar sua condição juvenil e procurar “integrá-lo” socialmente? Os jovens são sujeitos de saberes, assim como os adultos. Dessa forma, em que medida cada um com seus saberes tácitos pode contribuir para o processo de desenvolvimento das realidades em que vive, seja no âmbito comunitário ou da sociedade como um todo? Por outro lado, ignorar toda experiência dos adultos em todas as suas possibilidades e desafios não seria insistir no processo de homogeneização cultural pela via da escola apenas como transmissora de conhecimentos?

Os estudos realizados pelos educadores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília a partir do subprojeto TransiarTE na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, em Brasília, em parceria com o Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia (CEM 03) e Centro de Educação Profissional de Ceilândia (CEP-Ceilândia), buscaram, por meio de uma pesquisa-ação, compreender e articular as possibilidades de um itinerário formativo na educação básica integrada à educação profissional (ver figura 15 e figura 16).

Esta articulação se dá no âmbito do diálogo e convênios estabelecidos entre UnB, CEP-Ceilândia e CEM 03. As barreiras para integrar a educação profissional com a educação básica vão desde o não diálogo entre as instituições até a indiferença diante de um quantitativo de jovens e adultos que precisam de formação para atuar no mundo do trabalho. Um itinerário formativo humanizador não descarta a educação básica, pois são os saberes importantes no percurso de uma pessoa quer farão com que ela vá para o mundo do trabalho ou não.

4. Construção coletiva da aprendizagem na formação de um percurso formativo

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 a importância da participação no processo de pensar e produzir conhecimentos.

Tais estratégias buscam ainda problematizar os processos de coautoria pela experiência nas práticas sociais na Cibercultura, integrando outras linguagens com as ferramentas do *ciberespaço* à cultura popular e científica. Ampliar as habilidades e competências dos sujeitos para desvelar no discurso as distintas narrativas do contexto por intermédio 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 socializar seus saberes.

Mesmo que a escola possa oferecer ainda mais ao jovem e adulto eles sinalizam outras demandas, que na construção curricular precisam ser contextualizadas e os sujeitos envolvidos em projetos podem, em muito, ampliar suas habilidades e competências no nível individual e coletivo. Este envolvimento se constitui 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.

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.

Como demonstrado, o encontro de gerações pode acontecer de modo colaborativo na educação para pessoas jovens e adultas. Porém algumas questões ainda persistem. Será que é preciso ter claro qual o modelo de educação? Este modelo servirá para qual sujeito? E ainda, que prática educativa, para qual perfil e expectativa este modelo adapta-se melhor? Nessa perspectiva, as práticas da pesquisa e extensão, no âmbito da escola, realizadas pelo projeto constituem oportunidades para pensar o sentido e significado do currículo, a relação com o saber e o poder político, os modos de lidar com as linguagens que o atual contexto nos oferece nas ações de processar informações e criar espaços de expressão junto às novas tecnologias.

A proximidade da universidade junto ao grupo de interlocutores (educadores e educandos do CEM 03) do Ensino Médio na modalidade EJA, por meio da escolha da pesquisa-ação, orientou o percurso investigativo, realizado a partir das várias estratégias metodológicas (Barbier, 2007): i) avaliação, planejamento, escuta sensível; mobilização e articulação política, pedagogia de educação profissional e EJA, implicação dos sujeitos na pesquisa; ii) sensibilização de educadores e educandos da EJA; situações e problemas desafiadores, realização de seminários interinstitucionais, debates com a comunidade escolar e formação de grupos (Reis, 2000); iii) mediação (Kenski, 2007).

No tocante à dinâmica do processo, este tem revelado: i) a gestão do espaço educativo pode reproduzir desigualdades e fortalecer várias práticas de exclusão; ii) a escola é também um espaço em que a mudança pode ser gestada e operacionalizada na perspectiva da emancipação; iii) sentido e significado atribuídos ao currículo para a educação na modalidade EJA terceiro segmento; iv) escrita de proposta curricular e manutenção de sítio/site <www.proejatrasarte.ifg.edu.br>; v) articulação das linguagens na produção dos saberes junto ao currículo prescrito e vivido; vi) protagonismo juvenil no seu processo formativo.

Entende-se que a superação da didática da reprodução passa por um processo de mobilização de estratégias que possibilitem despertar o político e o cultural no sujeito para que ele possa ampliar o processo de conscientização acerca de si e do mundo.

Na construção da identidade dos sujeitos ativos e conscientes é fundamental que eles se percebam nas dimensões social e individual. Nesse aspecto a teoria de Freire não está esgotada. De um lado, a escola continua ignorando a leitura de mundo. Por outro, a inserção das novas tecnologias da informação, comunicação e expressão precisam estar articuladas para progredirem de uma consciência ingênua para uma crítica nas leituras das novas linguagens.

Segue abaixo uma breve transcrição de duas diferentes situações envolvendo os educandos do Projeto Transiarte. As falas serão identificadas quanto ao gênero por meio da adoção das letras (m) para masculino e (f) feminino, respectivamente. As falas que se seguem retratam dois momentos das atividades de pesquisa. O primeiro relato foi realizado no turno vespertino com um grupo de educandos durante o processo de construção de um vídeo com a temática “discriminação”. O segundo trata de um grupo de educandos do noturno na roda de apresentação. Tais relatos ocorreram no primeiro e segundo semestres do ano de 2009, respectivamente.

Situação 1 – Faixa etária de 16 a 20 anos. Atividades de desenvolvimento da temática. O que vocês estão conseguindo fazer para finalizar a temática?

N. (f) Uso o computador para o Orkut, MSN... Para várias coisas;

T. (m) Às vezes fico o dia inteiro teclando e jogando. E quando o computador não avança ou “tá” lento vou atrás de outro;

M. (m) Jogo no computador... “Tô” tentando jogar, mas acho que vamos conseguir terminar de gravar o vídeo para o projeto... Já busquei aqui no computador as imagens que precisávamos;

P. (f) Estou buscando vídeos para ilustrar como a gente pode usar o vídeo como protestos... Nossa quadra não tem uma estrutura para ser usada... Merecemos uma quadra melhor;

L. (f); E. (f) Queremos mostrar o preconceito contra os nerds, negros, deficientes, estilo musical, opção sexual, ser velho ou ser jovem.

Situação 2 – Segundo semestre, turno noturno, idade de 23 a 50 anos. Apresentação na roda.

R. (m) Tenho 34 anos e tenho muito orgulho de estar aqui, porque tenho lutado muito. Pretendo ainda fazer Direito na UnB... É difícil, eu sei, mas não desisto. Este é um momento de aprender mais sobre o uso do computador;

M. (f) Não trabalho... Preciso terminar de concluir o segundo grau... 28 anos, aqui é uma oportunidade de aprender;

E. (m) Sou carioca, tenho 48 anos, trabalho em Brasília há mais de 30 anos, de segurança. Estou licenciado e voltei a estudar para terminar o segundo grau. Esta área aqui é academia e aqui me interessa a matemática;

E. (f) Parei de estudar. Iniciei uma família muito cedo. A Ceilândia é legal. Tenho 23 anos. Acho que vai ser legal aprender mais sobre o computador;

L. (f) Tenho 33 anos, parei de estudar para trabalhar; tenho muita dificuldade de aprender. Já desisti muitas vezes porque não consigo entender nada. Pareço ser a mais burra da sala. Queria muito terminar este “tal de segundo grau” que tanto me atrapalha para arrumar um trabalho;

A. (f) Tenho 28 anos. Tenho três filhos. Parei de estudar. Quero fazer um curso técnico de enfermagem. Aqui vai ser mais uma oportunidade;

F. educadora da classe – Teremos que criar um projeto com as nossas ideias... Vamos fazer uso de ferramentas e da criatividade de todo mundo, certo?

Alguns sabem mais de um assunto, outros sabem menos. O trabalho da equipe de pesquisa é o de fortalecer, no grupo, o sentido de produção coletiva e colaborativa para levar uma mensagem que eles querem tornar pública para a sociedade. Algo próprio, onde suas aprendizagens possam se revelar de modo criativo e ativo.

Paulatinamente a vergonha dá lugar ao trabalho entre duplas e trios no computador para o cadastramento no sítio/site do Transiarte onde ocorrem a construção e leitura de *e-mails*, ler notícias ou fazer outro tipo de pesquisa. Há participantes que nunca tiveram um *e-mail*, nunca conseguiram fazer nada usando a linguagem digital (*blog*, MSN, pesquisa na Rede, produzir páginas etc.). Para muitos educandos, a roda é o lugar onde ninguém precisa ter vergonha de ser o que é, do que se constituiu e do que não sabe, ao contrário, é um espaço para aprender de modo valoroso.

Um dos princípios que norteia a pesquisa realizada pelo projeto é o sentido e significado da participação dos sujeitos na construção de novas estéticas. Mais do que qualificar pessoas para buscar 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 os sujeitos possam trabalhar e construir espaços de humanização em que os pares possam criar, pensar e se articular na busca pela emancipação política e social no exercício de sua cidadania.

Neste contexto para melhor entendimento das oficinas de transiarte apresentamos o processo de uma das oficinas do Projeto Transiarte. Descrevemos situações de construção coletiva, aprendizagem colaborativa, situações-problemas-desafios, relação com o conhecimento enquanto pressupostos pedagógicos de um currículo numa perspectiva integrada onde os educandos são os protagonistas no processo de sua formação.

Este processo trata especificamente da oficina que culminou na animação, “Encontro de Gerações”, desenvolvida no segundo semestre de 2008 no CEM 03 de Ceilândia.

4. Etapas da Oficina Transiarte

O Convite aos educadores

O convite é uma conversa realizada com a participação de todos os membros da escola para apresentação do projeto, onde se exploram os resultados obtidos com o Projeto, as produções e temas que deram origem às animações do *site* do projeto.

O convite acontece a cada semestre, isso porque a grade curricular dos educandos da EJA é baseada na semestralidade (Lei nº 9.394/96). Portanto, a cada semestre a escola recebe novos educandos, e em virtude disso a grade horária dos educadores também é alterada. Assim, identifica-se o problema e se começa a estabelecer uma “contratualização” (Barbier, 2007, p. 118): pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre os novos educadores e educandos que vão participar do projeto, no qual cada um tem sua responsabilidade como sujeito da pesquisa (ver figura 17).

Alguns educadores se manifestam, discutem sobre os problemas do cotidiano escolar e comprometem sua participação. Isto porque alguns ainda consideram o conteúdo programático como o mais importante a ser desenvolvido na sala de aula, no entanto, dão sugestões para o desenvolvimento do projeto na escola.

Portanto, optou-se por desenvolver a proposta da Transiarte no currículo da EJA (PCN 2004) com uma única turma. Esta experiência foi tomada no encontro pedagógico onde estiveram presentes representantes da direção da escola, todos os educadores e participantes do Projeto.

A Transiarte já ocupava um lugar importante na escola. No ano de 2008 foi reconhecido no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que norteia as ações da escola. Após um ano, esse passo configurava um avanço dentro do ambiente escolar. Essa conquista não ocorreu apenas dentro do ambiente escolar, mas também nas articulações administrativas, entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Ciência e Tecnologia, juntamente com a Universidade de Brasília. Em 2009 ganhou um novo parceiro, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB – Campus Brasília) (ver figura 18).

Entre os vários educadores, Oséas Pacheco, da Cadeira de História, aceitou o convite e o transmitiu para sua turma da oitava série (8ª série-B) do segundo segmento da EJA no turno vespertino.

No primeiro contato com a comunidade escolar, a proposta do PROEJA-Transiarte foi explicada ao grupo como uma das possibilidades da construção coletiva com a linguagem tecnológica hibridizada às linguagens artísticas tradicionais. Esta linguagem está associada aos valores, às culturas e às manifestações artísticas, capazes de levar a compreensão da realidade do jovem e do adulto ao encontro de suas possibilidades e de suas limitações.

As oficinas eram realizadas com formação em roda, onde todos se olham e se veem. O encontro ocorria às quintas-feiras, com duração de 1h30 e, correspondia à aula dupla de história, na qual cada aula tinha duração de 45 minutos. Exposto o Projeto, cada educando se apresentava e contava um pouco da sua história pessoal e suas expectativas (ver figura 19 e figura 20).

Barbier (2007, p. 122) afirma que “para mudar a realidade é preciso conhece-la” e na pesquisa-ação foi utilizada esta perspectiva, pois a história de vida de cada participante “sujeito” é importante. É preciso reconhecer o conflito existente e, para isso, conhecer o lugar onde acontece a pesquisa, sua comunidade e sua forma de vida. Aos poucos surgiram temas variados dos educandos, o que levou ao desejo de se desenvolver um tema comum e específico, utilizando processos de motivação, mobilização e construção coletiva.

Situações-Problemas-Desafios

O nome “Encontro de Gerações” surgiu em meio às discussões, debates e trocas de experiências. Os educandos buscaram mostrar dentro de um mesmo espaço o lado positivo das diferentes idades, problemas que estavam vivenciando e isto, em alguns momentos, gerou conflitos durante as etapas da oficina. Especialistas chamam esse processo de *juvenilização* da EJA.

A juvenilização caracteriza-se em função de um intenso movimento de migração de jovens do ensino regular para o ensino noturno e da diminuição da idade legal de acesso de 18 para 15 anos. Esses fatos vêm demandando uma reconfiguração desta modalidade de ensino que atendia, inicialmente, pessoas com mais idade que estavam fora da escola há algum tempo.

A EJA se configura como lugar de migração de jovens com defasagem idade/série, ou com histórico de fracasso escolar. No entanto não representa garantia de permanência e, estar inserido na EJA, não significa, necessariamente, estar incluído (ver figura 21).

Na disciplina de história o conteúdo programático do currículo trazia o período da construção da Capital Federal.

Entre os educandos do CEM 03, Altino, sujeito da pesquisa e morador de Ceilândia, descobriu-se como uma das personagens do roteiro ao contar algumas histórias sobre sua vida e a vinda para a Capital Federal. Além da sua experiência de voltar a estudar e da dificuldade enfrentada no passado que o obrigou a abandonar a escola. Esses momentos de interação na sala promovem a socialização e o encontro das histórias de vida. Trazem contribuições significativas, não apenas para o projeto, mas para o ambiente escolar, dos educandos que viveram esse período e também dos educandos adolescentes que ouviram histórias semelhantes contadas pelos pais ou avós.

Peguei meu “caixão de europa”³ e vim pra Brasília. Naquela época não se tinham malas como se têm 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 (Altino Francisco da Cruz, educando do CEM 03).

Ao ouvir o relato do educando, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre a postura pedagógica do educador Oséas Pacheco, e saber como ele se coloca diante do relato de Altino e dos demais educandos que não viveram esse período mas que também fazem parte da turma. O conteúdo da disciplina, era sobre a construção da Capital Federal por Juscelino Kubitschek.

A sensibilidade do educador Oséas Pacheco, sua atuação e dedicação nas oficinas merecem destaque. No processo da roda, das discussões em que as histórias de vida vão se revelando, o educador é um facilitador que precisa dar vasão e apoio ao grupo. Mudar passa pela transformação do olhar sobre o que já está naturalizado e construído, pois as reconstruções são possíveis.

3. Nome como a mala era chamada segundo o Altino da Cruz.

Trabalhar com a 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 de tempo bastante diferentes. Trabalhamos com pessoas que têm 60 anos, um pouco mais, até de pessoas que ingressam no sistema EJA com 15, 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 (Oséas Pacheco).

A educação como processo de construção e desenvolvimento pessoal é identificada na práxis pedagógica do educador. Práxis na qual os implicados se relacionam com o ambiente, e também com os outros na sociedade. Nesse sentido, a educação ultrapassa o espaço da escola e incide sobre a totalidade da vida do educando. Assim a aprendizagem se torna muito mais significativa e prazerosa com possibilidades de entrelaçamento do assunto com a história individual e coletiva dos educandos (ver figura 21).

O desenvolvimento deste tema utilizado como exemplo pode ser realizado com a rica contribuição dos educados por meio de acontecimentos marcantes da história de parentes, distantes ou próximos, que podem se valer de várias fontes tais como jornais, livros, depoimentos, documentos familiares, fotos. Partindo-se do próximo para o distante, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Estudar a família, a escola, o bairro, o município, o estado, o país e o mundo de forma crescente e segmentada, incorporando o caminho singular de cada educando.

A postura do educador contribuiu nas atividades da oficina. A sua participação assinalava que a Transarte era algo possível de ser realizado dentro de uma escola pública. Apesar de todos os problemas existentes, como falta de materiais didáticos, estrutura física, funcionários para laboratórios (no caso da informática).

Cabe ressaltar a importância do educador Waldek Batista dos Santos, como mediador nas primeiras discussões do grupo da UnB com a comunidade escolar (alunos, pais, conselho escolar, professores e auxiliares) do Centro de Ensino Médio 03, no ano de 2007. A sua presença na pesquisa-ação no ano de 2008, proporcionou um ambiente de diálogo e participação dos professores, além da inserção da Transarte no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. E, mesmo na função de diretor do CEM 03, participava ativamente das reuniões da pesquisa (ver figura 22).

Criação do roteiro

Após a escolha do tema ocorre o que o grupo chama de tempestade de ideias. Este é o momento da identificação dos conflitos a serem abordados. Em círculo todos escrevem um roteiro a partir de um tema escolhido, depois todos leem, até chegar a um consenso e construir um único roteiro coletivo. Apenas uma parte do roteiro é concretizada, pois, na execução, podem haver modificações, porém sempre de forma coletiva e aberta.

Não existe uma concepção fechada de construção de roteiro no grupo de pesquisa. Em “Encontro de Gerações”, nome dado à animação produzida pelos educandos e, a partir da experiência da educadora Dorisdei Rodrigues, foi desenvolvido o roteiro utilizando os elementos da linguagem teatral: “Quem, Onde, Quando, Como e Por que?” (ver figura 23).

Com o roteiro definido foi possível estabelecer as personagens e partir para o processo de criação das cenas, com total liberdade para definir os materiais. Esses podem variar desde uma dramatização, até bonecos feitos de argila, massa de modelar, recortes de revista, desenhos ou outros. Em meio a muito debate, os educandos escolhem utilizar fotografias, e cada um ficou encarregado de pesquisar ou trazer fotografias de seus pais ou avós que lembrassem a construção da Capital Federal.

Criação artística coletiva

Utilizou-se o conceito de construção coletiva de Barbier (2007) e Levy (1998), vivenciado na pesquisa-ação do Projeto transiarte. Este conceito se apresenta como ideia-força capaz de articular as singularidades, num esforço propiciador da potencialização dos indivíduos, elevando-se ao autêntico processo de humanização e libertação criadoras.

Dentro do processo de criação priorizaram-se ações e a participação coletiva dos sujeitos. No sentido de estabelecer uma práxis pedagógica centrada no diálogo e na promoção da autonomia escolar, segundo Fayga Ostrower (2006), na concepção de criatividade. “O indivíduo cria não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa. O homem só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”.

Neste sentido o processo de criação ocorre no âmbito da intuição. Toda experiência possível ao indivíduo, também é racional, tratam-se de processos intuitivos que se tornam conscientes na medida em que são expressos e na medida em que damos forma (Ostrower, 1996. p. 10).

“Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver, age. Ao transformar a natureza transforma-se a si mesmo.”

A educação é pensada no seu fazer pedagógico e o compromisso político com a formação de sujeitos críticos e reflexivos que, mediante a apropriação do conhecimento, sejam capazes de perceberem-se como sujeitos históricos.

As práticas artísticas no projeto se inserem na produção e reflexão por meio da utilização das tecnologias digitais. A *ciberarte*, com tecnologias digitais, se refere a criações gráficas a partir do computador e seus periféricos (câmera, gravadores, microfones, *scanners*, interfaces de acesso, *mouses*, teclados) ou outro dispositivo que permite gerar e transformar imagens, sons, movimentos. Isto abre possibilidades de interatividade, diálogo, desco-

berta por leituras não lineares em múltiplas reconfigurações e em associações inesperadas, tanto no presencial como no virtual.

As possibilidades de reconfigurações estéticas (teles, 2007), e *remix* defendida por André Lemos no mundo digital trazem a questão dos direitos autorais como ultrapassada na medida em que, segundo Nicholas Negroponte, se tem a facilidade de fazer cópias fiéis, corrigir, transformar, melhorar e transmitir para milhares de pessoas em todo o planeta pela *internet*.

A criação artística coletiva reconhece que os leitores e autores podem mover-se com maior liberdade entre o geral e o específico, sendo essa uma parte integrante da multimídia que no mundo digital mescla vídeo, áudio e dados. Assim como a livre tradução desses elementos (luz, som e informação) de um para o outro. A interação se mostra implícita nesse processo, pela noção de momento fluido, que diz a mesma coisa de maneiras diversas e invoca outros sentidos humanos (ver figura 24 e figura 25).

A tecnologia quando canalizada para criação coletiva em arte torna-se um meio de expressão artística tanto no seu emprego quanto no seu desenvolvimento. Os meios e mensagens tornam-se mesclas de conquistas técnicas e artísticas formando uma teia de conhecimento como fonte da experiência coletiva e uma garantia do fazer, conectar, transmitir dentro da pluralidade no *ciberespaço*.

Processo de Edição de Imagens

Vários *softwares* nos trazem a possibilidade de trabalhar com imagem quase que infinitamente, sejam nas formas, nas cores ou na inserção de elementos, sendo muitos deles adquiridos de forma gratuita e livre na *Internet*.

As imagens escolhidas do período da construção de Brasília na animação “Encontro de Gerações” foram retiradas do sítio/site <www.camara.gov.br/> e também podem ser encontradas no Arquivo Público do Distrito Federal. Além de outras fotografias levadas pelos participantes da oficina.

Os educandos utilizaram máquina digital para fazer uma sequência de ações das personagens que seriam transportadas para o universo virtual como uma volta ao passado da história da personagem. As fotografias foram feitas dentro do espaço da escola. As sequências mostram a dramatização das ações no presencial e as opções feitas pelos educados que não tinham vivência com a máquina fotográfica digital.

O *software* utilizado para manipulação de imagens foi o GIMP (GNU Image Manipulation Program) que é um editor de imagens de código aberto e licença livre. As ferramentas permitem realizar várias interferências nas imagens. Como cortar, inserir novos elementos, novas cores ou utilizar filtros, dando uma nova estética à imagem. A técnica de colagem foi muito utilizada para a montagem das cenas (ver figura 26 e figura 27).

Destacam-se as experiências com colagem que atribuíram a materiais e objetos industrializados valor estético, além do deslocamento de sentido e simulação virtual, que, ao se

integrarem ao ambiente escolar, desencadeiam a quebra de um espaço sem fronteiras não apenas da arte ou da tecnologia mas de uma fusão de áreas de conhecimentos que vão convergir em uma produção audiovisual de expressão coletiva.

Os educandos escolheram uma sequência fotográfica, posteriormente colocada no Windows Movie Maker, *software* de edição de vídeos da Microsoft e que, atualmente, faz parte do conjunto de aplicativos Microsoft Live. É um programa simples e de fácil utilização. Permite que pessoas sem muita experiência em informática possam adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes. A edição foi realizada nos computadores portáteis dos pesquisadores, devido os computadores da escolas não estarem instalados no laboratório.

O processo de produção da linguagem multimídia “Encontro de Gerações” estimulou operações cognitivas articuladas como memória, atenção, raciocínio e imaginação. As imagens em movimento podem provocar sensações e estimulam a percepção, a intuição e a criação.

É importante observar que a solução do problema gerador, a juvenalização da EJA, deu-se de uma forma criativa. A criatividade é uma intuição e, segundo Ostrower (1976, p. 10), “os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição”. Assim ao ver os primeiros resultados das cenas no formato de animação, os educandos passam a construir mentalmente outras possibilidades que vão enriquecer o trabalho. Essas articulações são feitas após a percepção visual concretizada pela imagem. Para Zamboni (2006), raciocínio e intuição estão conectados e funcionam a partir das conexões entre razão e sensibilidade, às vezes estimulando mais um aspecto, às vezes, outro (ver figura 28).

Cada sujeito terá seu momento de expressão, daquilo que imagina ver sintetizado no produto final, podendo externar seus pensamentos e intenções de diversas maneiras pelo roteiro, pelo desenho, oralmente e, claro, na utilização de suas habilidades em relação às novas linguagens das tecnologias de comunicação.

A realização da animação se dá por um processo de construção/desconstrução constante, desde o roteiro até a montagem. Nesse movimento de montagem, costuram-se, dentro de certa ótica, os fragmentos a serem produzidos, os quais traduzem a percepção dos sujeitos da pesquisa.

As músicas utilizadas em “Encontro de Gerações” foram duas: A primeira foi descoberta durante o problematização dos temas, cantada por Luiz Gonzaga. “Plano Piloto”, uma composição de Alceu Valença e Carlos Fernando que pode ser ouvida e baixada pelo [sítio/site <www.Krafta.info/br/search/luiz-gonzaga-Plano-Piloto/1/mp3>](http://www.Krafta.info/br/search/luiz-gonzaga-Plano-Piloto/1/mp3), essa música descreve a estrutura arquitetônica pensada para Brasília.

A segunda composição é de autoria de César de Paula, educador da rede pública do Distrito Federal, mestre em sociologia pela Universidade de Brasília e morador da cidade de Ceilândia, local onde é realizada a pesquisa. “Fusão Nordestina” conta a história das pessoas que vieram trabalhar na construção da capital e foram morar em Ceilândia. A letra pode ser acessada em http://www.cesardepaula.com/?page_id=752, *site* do artista.

A animação vai tomando forma com a participação da equipe e se divide em: geração de temas, criação artística, construção de roteiro, edição das imagens e áudio no computador. Todos os elementos da equipe precisam estar em constante diálogo. Cada elemento precisa estar ciente do processo de trabalho da outra parte e, sobretudo, participar das ideias e intenções dos outros elementos.

Ocorreram quinze encontros para a produção da animação. Desse modo, registraram-se, em imagens, somente alguns encontros da equipe. O que ficou claro nessa pesquisa acadêmica é que as próprias formas de se fazer um vídeo levam a equipe a trabalhar numa intensa relação interativa, que pressupõe o diálogo.

Os textos, desenhos, fotografias e a animação já documentam o processo de construção do conhecimento sobre o período histórico abordado. O conhecimento da linguagem da animação também revelam aspectos sócio-históricos, do próprio grupo de produção. Toda animação se encontra inserida em uma situação histórica específica e de natureza política, econômica, social e ideológica (ver figura 29).

Outra dimensão significativa e motivadora na produção da animação é que essa linguagem é lúdica, permite brincar com a realidade, reinventar cenários históricos, reinterpretar o contexto estudado, reinseri-lo na leitura contemporânea a partir do estudo das mais diversas fontes históricas.

Segundo Negroponte (1995, p. 173), “brincando com a informação – sobretudo com a informação – sobretudo em se tratando de coisas abstratas, o conteúdo adquire maior significado”.

A animação “Encontro de Gerações”, além de outras produções de oficinas de transiarte, pode ser acessada no endereço eletrônico <<http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/video>>.

Galeria do PROEJA-Transiarte

A interface do sítio/site vai permitir a navegação e a interatividade. No caso do PROEJA-Transiarte, qualquer pessoa interessada pode se cadastrar, desde que tenha um *e-mail*, para onde será enviada uma senha e, com isso, devidamente cadastrada, poderá postar e comentar.

Esta abordagem artística que usa a linguagem digital se insere em uma perspectiva transdisciplinar em que a arte, ciência e tecnologia desencadeiam um movimento de novos modos de interação e percepção da imagem. Trata-se de uma conexão em que técnica e conteúdo se mesclam.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás é o gerenciador da galeria virtual. Há fotografias, animações, vídeos, áudios e outros formatos de arquivo. As formas de realização do vídeo estão inseridas em uma cultura, um modo de ver e expressar o mundo, onde o *site* torna-se uma espécie de vitrine, lá é possível reconhecer a cultura e, a cibercultura na qual estão inseridos.

Esse espaço está aberto não apenas para informações estéticas, mas também para trocas de informações, artigos, dissertações, acontecimentos no âmbito da pesquisa-ação.

5. Reflexões Finais

A proposta do grupo de pesquisa do Projeto Transarte na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, lança uma proposta de construção de uma política pública do PROEJA em que a linearidade pedagógica é quebrada. O educador sai do centro do ato educativo e dá lugar aos educandos. A alternativa pedagógica que o projeto busca coloca em cheque o sentido e o significado da construção coletiva, da avaliação, da relação educando/escola e educando/educador (ver figura 30).

A experiência que o projeto sinaliza é a de que é possível pensar em outro modelo educacional que tenha em sua base a abordagem da pedagogia de projetos transdisciplinares tanto para jovens quanto para adultos. Além de produzir novos conhecimentos o educando, como protagonista de seu processo formativo, pode melhor compreender os discursos e produções que cercam a cultura tecnológica em suas múltiplas faces. Lança mão das ferramentas do *ciberespaço* para movimentar outra relação com o conhecimento que se sustenta na perspectiva da autoria, e coautoria, permitindo alimentar uma rede de inteligência coletiva. Pensar na construção dessa inteligência coletiva é se colocar na condição de sujeito que articula outras práticas sociais no âmbito da escola e na cibercultura.

Dessa forma, articular uma matriz curricular de modo integrado requer mais uma abordagem epistemológica transdisciplinar em que o encontro das gerações, os saberes dos sujeitos e os já acumulados pela humanidade possam dar lugar a uma construção coletiva significada. Isso pode significar, dentre outras coisas, uma proposta de currículo para ser pensada e vivida em um *continuum* de planejamento entre educandos, educadores e gestores. Atribuir significado implica estar envolvido, participando, vendo-se no movimento em que os saberes podem promover os constantes diálogos.

Uma proposta curricular que agrega estas questões, integrando educação básica e Profissional, implica demandas, novas posturas do educador e do educando na gestão do conhecimento e do cotidiano escolar. Uma pedagogia que se vale do sentido e significado dos saberes individuais e coletivos, valoriza a singularidade dos mesmos. Assim como o local, o regional e a subjetividade e se reconhecem em outros espaços como o *ciberespaço* sem limites geográficos. O conhecimento e a participação estão abertos para fruição e o fazer, e não apenas para a contemplação ou recepção de conteúdos.

A integração da cultura tecnológica no fazer da oficina permite que os sujeitos se expressem e comuniquem-se em outros tempos, lugares e espaços. Permite uma socialização dos saberes em rede, bem como reconhecer-se como sujeito com voz e cidadão que precisa participar de uma sociedade movimentada pela informação. São outras linguagens, portanto, novas possibilidades de aprender e partilhar conhecimentos disponíveis no século XXI.

Quebra-se a linearidade do texto quando apresenta-se ao leitor a dinâmica da integração tecnologia e educação, entendendo-as como recurso pedagógico que muito pode contribuir na construção de um percurso formativo onde integra-se a construção coletiva com

singularidade dos sujeitos. Isto implica em fazer com que os educandos sejam os protagonistas ao reconhecerem suas próprias vozes.

As possibilidades são infinitas diante da rapidez que as tecnologias se apresentam, sejam em *hardwares* ou *softwares* e, nesse sentido, a educação integral se faz necessária, pois mesmo no *ciberespaço*, nós, sujeitos, podemos ser apenas passivos de uma outra cultura.

Com as novas práticas culturais, nativos digitais e imigrantes digitais (Prensk, 2001) trocam suas experiências e mobilizam novos saberes. Nesse sentido cabe ao Estado a alfabetização e a inclusão digital no sentido de libertação dos sujeitos como mecanismo de promoção do bem social pela participação ativa, coletiva, criativa e produtiva frente às ferramentas tecnológicas. Contexto este onde a arte está a frente como movimento que desde a sua origem se utiliza das ferramentas do seu tempo.

É na vivência de uma dinâmica de desconstrução e construção coletiva, que as interações, os significados sociais e os sentidos de cada indivíduo afloram em uma nova construção. Isto proporciona a compreensão mais ampla dos conteúdos que circulam no contexto de uma proposta de currículo integrado.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. (2004). *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora. (Série Pesquisa em Ação; 03).

BRASIL. (2009). *Documento-Base do Projeito de Nível Médio e Técnico*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília/DF.

BRASIL. Decreto nº 5.840/2006. Diário Oficial da União. (2006). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2006/decreto/D85840.htm>>. Acessado em 24/11/09.

COUTO, Fausta Porto. (2011). *Cultura Tecnológica, Juventude e Educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias*. (Dissertação de Mestrado). UnB/PPGE.

FORQUIN, Jean-Claude. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2009). *Uma Reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed.

GIROU, Henry & MACLAREN, Pitter. (1995). *Formação de Professor com uma Esfera Contra-Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. Cap. 05, p. 125-154. In: MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). (1995). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Ed. Cortez, São Paulo.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. (1995). *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. Cap. 4 p. 60-93. In: MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). (1995). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Ed. Cortez, São Paulo, 1995.

KENSKI, Vani. (2007). *Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.

LACERDA SANTOS, Gilberto. (2005). *Ciência, tecnologia e formação de professores*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

LÉVY, Pierre. (1998). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. (1998). Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

NEGROPONTE, Nicholas. (1995). Vida Digital. São Paulo. Companhia das Letras.

OSTROWER, Fayga. (1976). Criatividade e Processos de Criação. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

REIS, Renato Hilário dos; CASTIONI, Remi; FRANÇA, Lucio Teles. (2008). Construindo o PROEJA no DF – aproximando escolas e construindo referenciais para a política pública. In: Anais do 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED-Centro Oeste. Brasília.

_____. (2000). A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. SP/Campinas.

RODRIGUES, Dorisdei Valente. (2010). O Projeto PROEJA-Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em *ciberarte*. (Dissertação de Mestrado). UnB/PPGE.

TELES, Lucio. (2007). Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte. Brasília.

_____. (2006). Transiarte na produção artística do *ciberespaço*. Brasília: [s.n]. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/pos-graduação/arquivos/transiarte.pdf>>.

UnB/FE. (2007). Projeto Piloto: Transiarte na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Disponível em <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>.

ZAMBONI, Silvio. (2006). A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. 3ª ed. Campinas: autores associados.

CAPÍTULO 10

O Portal Transiarttube: <<http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br>>

Dorisdei V. Rodrigues

Lucio Teles

1. A nova estética digital

Com o advento da *Internet*, surgiram também várias formas de manifestação cultural no ciberespaço, tais como as redes sociais, espaços virtuais, e a *ciberarte*. Domingues (2009: 41) afirma que na era digital emerge uma nova estética que combina o processo da ação do interator ou internauta com o processo de percepção e construção do conhecimento por meio de interfaces visuais. No contexto desta nova estética digital a interatividade demanda novos comportamentos dos sujeitos. Informações acessadas e tecnologia de *groupware* permitem outra forma de sentir e estar que combina a sinestesia com uma subjetividade aumentada. Esta abordagem artística da interatividade e da arte usando a linguagem digital se insere em uma perspectiva transdisciplinar em que a arte, ciência e tecnologia desencadeiam um movimento de novos modos de interação e percepção da conexão em que técnica e conteúdo se confundem.

Teles e Rodrigues (2009) veem no “remix”⁴ uma possibilidade de colagem e a recombinação de conteúdos e formas como expressões da ideia coletiva da arte presencial e virtual em produções estéticas, sendo esta uma forma de transiarte, ou arte da transição que se produz e se vivencia no *ciberespaço*.

Ainda que o espaço de navegação e interação seja virtual, a construção da Transiarte tem momentos presenciais de encontro em oficinas, quando os grupos trabalham nos vários processos de produção da arte digital.

No caso da Transiarte o primeiro passo foi ter conhecimento dos vários *softwares* que nos levariam a alcançar objetivos: ter um sítio/*site* próprio voltado para a produção e a realização estética digital de educandos trabalhadores do PROEJA, concebendo a *internet* “*ciberespaço*” como espaço e criação.

De acordo com Prado (2003)

a criação em rede é um lugar de experimentação, um espaço de intenções, parte sensível de um novo dispositivo, tanto na sua elaboração e sua realização como na sua percepção pelo outro. O que o artista de redes visa a

4. Para André Lemos (2004) O “remix”, permite o compartilhamento, das possibilidade de cooperação e de combinação de informações (bits) sobre diversos formatos. O atual desenvolvimento do que se está chamando de Web 2.0 nada mais é do que o surgimento de novas ferramentas digitais que permitem a participação, o compartilhamento, a troca e, assim, o crescimento da cultura, da ciência, das relações sociais.

*expressar em suas ações é essa outra relação com o mundo: tornar visível o invisível, através e com um 'outro'; para descobrir e inventar novas formas de regulação com seu meio, onde o funcionamento complexo coloca o indivíduo contemporâneo numa posição inédita (Gilberto Prado)*⁵.

2. A construção do Portal

Uma vez definidos os parâmetros da Transiarte no trabalho com educandos trabalhadores do PROEJA, viu-se a necessidade de ter um portal onde todas as produções da Transiarte, dado seu caráter digital, pudesse ser postado, compartilhado e modificado por todos. Este compartilhamento não se restringe apenas à transmissão de dados, mas à participação ativa e crítica de situações-problema-desafios que se confrontam no presencial e que, ao se tornarem virtuais, promovem a interação de um grupo e da voz aos educandos na cibercultura. Um movimento de comunicação estética por meio da arte digital de forma a explorar a interatividade com as produções artísticas coletivas.

A interação com a obra virtual criada, propõe modificações. A utilização de elementos da linguagem visual, cênica e musical de forma criativa insere novas visões e dimensões no processo criativo dos educandos. Foi avaliado também que o Projeto deveria ter servidor e *software* próprios para possibilitar tarefas de administração. Assim poderiam ser feitas mudanças no código fonte e adequar a interface ao que os organizadores do Projeto queriam. Por outro lado foi observado que não havia recursos para o desenvolvimento do *software* a partir de código-fonte e, portanto, optou-se pela customização de algum *software* já existente.

Dada a importância crescente das redes sociais e de *sites* onde se possam postar vídeos, mensagens etc., pensou-se em algo semelhante ao YouTube, na interface, mas com finalidade não apenas de divulgação de imagens, mas, sobretudo, de desenvolver um espaço de realização da ação/reflexão/ação das produções. Uma companhia local na área de desenvolvimento de *softwares* foi contratada. Após certo tempo encontraram um *software* com o nome de OS Tube, produzido por uma empresa alemã. São três versões, sendo que a mais básica é gratuita. Desse modo foi escolhida esta opção e iniciou-se a tradução do alemão para o português. Alguns ajustes foram feitos, uma interface foi criada e, depois de sete meses de trabalho, foi instalado no servidor o OS tube, agora customizado com a interface do PROEJA-Transiarte.

Graças a um acordo feito com o Instituto Federal de Tecnologia do Estado de Goiás (IFB-GO), em Goiânia, foi possível a instalação do sistema transiarte no servidor do IFB-GO. A ajuda do administrador do servidor do Instituto foi excepcional, capaz de resolver todos os problemas em contato com o desenvolvedor do programa local em Brasília.

5. Gilberto Prado. As redes telemáticas: utilizações artísticas. Disponível em <<http://www.cap.eca.usp.br/wawrwt/version/textos/texto05.htm>>.

Qualquer pessoa interessada no projeto ou nos vídeos, animações, textos, músicas, poemas, pode se cadastrar no *site* e participar. Feito o cadastro, poderá postar suas produções ou modificar as existentes, ou simplesmente postar comentários.

O Sítio do PROEJA-Transiarte está hospedado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, que mantém o servidor ativo. A administração da página é feita por graduandos da Universidade de Brasília, que na maioria dos casos participam do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (PIBIC) e também fazem outras atividades como: ajudar a escola na instalação e manutenção de *softwares* e *hardwares* entre outras funções de inclusão digital.

3. Informação Técnica sobre o sítio/site PROEJA-Transiarte

O *site* do PROEJA-Transiarte é orientado ao trabalho artístico digital e utiliza um servidor Linux. O *software* foi programado na linguagem PHP. Produzido originalmente pela companhia OS Tube, que posteriormente foi comprada pela VIMP. Ambas são alemãs.

O *site* contém arquivos e animações que necessitam do *plugin* Adobe Flash Player para serem visualizados. Neste caso a animação será acrescida de sons, imagens, fotos e vídeos. O usuário utiliza algum navegador como o Mozilla, Explorer, Chrome ou outro para acessar o sítio e os trabalhos da transiarte.

O *site* é aberto para postagem de fotografias, animação, vídeos, sons e texto e propõe uma intervenção dentro de um conjunto de possibilidades já pré-estabelecidas. Além da comunicação, da interatividade e do contato, o interator poderá fazer *downloads* das imagens, o que dá possibilidade de coautoria e coparticipação na realização de novas produções. A interface é explorada por meio de *hiperlinks*, para inserção de depoimentos e diálogos com os visitantes.

O tempo das animações e vídeos é pré-definido e não depende do tráfego das redes, por ser um arquivo executável, um programa fechado. Seu tempo é fixo e o público pode apenas intervir no tempo de contemplação. Isso quer dizer que o interator pode avançar, voltar, sair e parar durante a interação. O tempo médio de um vídeo produzido no *site* é de dois minutos.

4. Falta de uma “orientadora” da comunidade *online*

Além do administrador do sistema, que se ocupa em manter e fazer atualizações na página, é necessário também a presença de uma pessoa que atue como “animadora” ou “orientadora” dos usuários, e que também conheça o sistema para poder interagir. Ou seja, esta “orientadora” participa das reuniões presenciais com os grupos de trabalho, obtém o *e-mail* de cada participante e envia convites para que se cadastrem no *site*. Uma vez feito o cadastro a animadora entrará em contato com os usuários para convidá-los a participar, por exemplo, de alguma atividade de jogo, ou fazer um comentário, assim como postar informações sobre eventos. O fundamental é que esta pessoa possa trabalhar pelo menos 20 horas apenas em atividades com usuários.

Em *sites* de grandes empresas, como Twitter ou Facebook, existem dispositivos no próprio portal que interagem com o usuário, ainda que muitas vezes de forma trivial. Por exemplo, no Facebook pode-se receber um *cookie* de alguém com uma pergunta como “quem você acha que é o amor de Tessa Maria (Tessa, sendo outra usuária da rede). Ao responder ganham-se pontos e assim um usuário pode enviar seus próprios *cookies* para quem quiser. No caso do *site* do Projeto Transarte há que se ter uma pessoa responsável por este trabalho.

A página do Projeto na *internet* está em constante atualização. Como o Projeto está sempre em movimento, a página já sofreu modificações no *layout*⁶ (ver figura 31 e figura 32) buscando sempre se atualizar e acompanhar os avanços internos do projeto.

5. A importância do sítio/site na educação

Os educadores exploraram o sítio <<http://www.proejatransarte.ifg.edu.br>>, assistem com seus educandos vídeos, animações, postam mensagens, se cadastraram, escrevem 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 coletiva, as interações, os significados sociais e os sentidos de cada indivíduo afloram em uma nova construção. Isto proporciona a compreensão mais ampla dos conteúdos que circulam no contexto contemporâneo, além de outro modo de se ver e se expressar no mundo (ver figura 33).

Os vídeos podem ser trabalhados no ambiente escolar em qualquer disciplina devido à diversidade de temas explorados. Nesse sentido, a aproximação dos temas com a realidade dos educandos traz maior significado para as propostas educativas. Sendo uma possibilidade de diminuir a evasão, movimento de interrupção dos estudos e sua retomada, processo identificado na modalidade de EJA, representado pelas idas e vindas (ver figura 34).

A proposta é aprimorar o sítio, no ano de 2012, para que seja cada vez mais um “sítio de realização de eventos e trabalhos na rede”. Com uma estrutura de rede de divulgação que não intervém mais como “obra” fechada e acabada.

Nesse sentido, as novas tecnologias estão presentes em todas as atividades contemporâneas (da medicina à economia), como também tornam-se vetores de experiências estéticas (Lemos, 2009. P. 17), tanto no sentir de arte, do belo, como no sentido de comunhão, de emoções compartilhadas. Sendo uma característica dessa sociedade da informação a aproximação entre a técnica (o saber fazer) do prazer estético e coletivo.

6. Ver *layout* no caderno de fotos (figura 31 e figura 32).

Portanto, propõe-se que a participação pode ser compartilhada diretamente com outros ou ser desencadeada a partir de dispositivos particularmente desenvolvidos e direcionados para esses eventos. Por esta classificação, não significa que os artistas sejam definidos, como característica exclusiva, por uma única forma de trabalhar. As diferentes aproximações artísticas de produção em rede não se excluem, são algumas vezes complementares e geralmente concomitantes (ver figura 35).

6. Produções estéticas digitais

Já passaram pelo Projeto PROEJA-Transiarte cerca de 200 alunos em oficinas no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia e/ou nos cursos do Centro de Educação Profissional de Ceilândia (CEP-Ceilândia), onde foi ofertado o curso 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 ou nos cursos básicos.

Segundo Costa (2011), foram produzidos 26 vídeos: “Tribus”, “Encontro de Gerações”, “Drogas”, “Cidade Viva” entre outros. Em junho de 2012, na categoria dos seis vídeos mais vistos estão: “PROEJA-Transiarte: Uma Experiência de Pesquisa-ação em *Ciberarte*” com 755 acessos; “Cidade Viva” com 729 acessos; “Em construção” com 717 acessos; “Drogas: Onde? Como? e Por quê?”, com 718 acessos e “Encontro de Gerações”, com 717 acessos.

7. Considerações e recomendações

O Portal PROEJA-Transiarte necessitaria também avançar em alguns aspectos da interatividade *online* como a utilização de máscaras visuais do tipo *Googlemasks* e outras para operar a transiarte em realidade aumentada. Ou utilizar óculos e luvas de comando que permitam navegar em modo de imersão virtual por espaços como o sítio/site do Projeto Transiarte, ou outros de arte digital como *A Mansão de Quelícera* <http://casthalia.com.br/index_por.html>, ou qualquer outro disponível.

O portal deve também disponibilizar jogos no sítio, ou *software* que o projeto possa adquirir para este fim. Trata-se de engajar usuários em jogos *online* que tenham características próprias da comunicação estética, observando tanto a própria interação *ser humano-computador* como também a relação *ser humano-computador/comunicação-ser humano*.

Segundo Mario Costa (1995), a Estética da Comunicação não é uma poética, mas antes, “uma reflexão filosófica sobre a nova condição antropológica e, conseqüentemente, sobre as novas formas de vivências estéticas instauradas pelas tecnologias comunicacionais”.

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. Agora estas 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. Nesse avanço da tecnologia a *internet* abriu novas possibilidades

de transmissão de dados “sem censura”, pois qualquer pessoa pode postar na rede uma imagem, uma música, um vídeo, com finalidades artísticas, políticas, e comunicativas, além das informacionais.

Nesse processo de interação e escolha entre diferentes sítios/sites, blogs, redes sociais, que cada pessoa escolhe participar, leva a outras informações infinitas e que agora estão presentes na vida dos brasileiros. Nesse sentido, a escola não pode mais se fechar a essa nova cultura, que já foi conceituada por Pierre Lévy como cibercultura e possui um potencial de desenvolvimento da inteligência coletiva. Essa nova constituição de pensar a cultura digital é pensar no movimento de construção coletiva, princípio que está na construção de vários *softwares* livres.

Esse trabalho propõe pesquisar possibilidades da incorporação da cultura digital nas escolas desenvolvendo uma experiência de realização artística e a construção de um ambiente que promova a realização artística da arte digital agrupando as mídias. Segundo André Lemos, os educadores têm que problematizar o uso das tecnologias e não se preocuparem somente com as técnicas, pois a cada dia a técnica muda de acordo com a máquina e a cibercultura deve ser explorada pela leitura e ampliação da escrita, seja com textos, hipertextos, imagens. A grande função do educador, hoje, estaria na problematização.

Nesse sentido, a base desse trabalho considera importante a ampliação das etapas do processo da oficina transarte em rede, e, mesmo sabendo que essa abordagem cabe em qualquer modalidade da educação básica, entende-se que a modalidade de jovens e adultos ainda se encontra em grande atraso frente a outras modalidades de ensino, como o ensino fundamental, que já possui programas de inclusão tecnológica, como o caso do projeto UCA, no Distrito Federal, entre outras iniciativas com foco no ensino básico regular.

O público da EJA teve grandes mudanças nos últimos anos com o processo de juvenilização, o que trouxe muitos nativos digitais para as escolas. Dividindo o mesmo ambiente, estão adultos que fazem parte da geração do rádio e da televisão acostumados ao processo de recepção de informação, ao contrário dos nativos digitais, que são jovens e se encontram em uma posição de criação, *remix*, produção e apresentação em espaço e tempos diferentes. O dia não possui mais 24 horas e um sítio/site, um *blog*, uma rede social é um local de realização e trocas de informação, de vídeos, de músicas etc.

Contudo, atua-se em uma comunidade onde muitos dos jovens e adultos trabalhadores estão sendo excluídos da sociedade digital. Sendo esse processo não apenas uma inclusão digital e social mas a ação/reflexão/ação de problemas da sociedade em busca de respostas por meio da arte digital. Como lugar de exercício da cidadania, entende-se o *ciberespaço* como lugar e espaço democrático para todas as vozes e expressões (ver figura 36).

“Todas as épocas possuem características próprias que as diferenciam entre si. Sendo uma das características da nossa época a mudança muito rápida de valores, crenças, costumes, lealdade e compromissos. Entretanto,

to este é o nosso mundo, é a nossa época. É nesta época que nós, os educadores, precisamos realizar a tarefa educacional, sem hesitar, sem desanimar, sem descansar. O resultado depende, em parte, dos educadores, em parte dos educandos e, em grande parte, do ambiente em que vivemos. Mas, apesar de todas as dificuldades, este é o nosso mundo, que temos que ajudar a reconstruir, a melhorar, para que se torne melhor para as novas gerações (Lourenço Filho, 1933; apud Schmitz, 1980, p. 17)."

Neste sentido, a proposta é democratizar cada vez mais as tecnologias de comunicação e informação para os sujeitos da educação de jovens e adultos trabalhadores, sendo o *sítio/site* o lugar de encontro no *ciberespaço*.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, P. (2005). Arte e mídia: perspectivas da estética digital. São Paulo: Editora SENAC.

COSTA, Luís Fernando Celestino. (2011). Imersão na Educação de Jovens e Adultos: a identificação com a construção coletiva através de experiências e visões diversas. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Educação, UnB, Brasília.

COSTA, Mario. (1995). O Sublime Tecnológico. São Paulo. Editora Experimento.

DOMINGUES, Diana (org). (1997). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Editora EDUSP.

_____. (2002). Criação e Interatividade na Ciberarte. São Paulo: Editora Experimento.

LEMONS, André. (2002). Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina.

LÉVY, Pierre. (1998). A inteligência coletiva. São Paulo: ed. Loyola.

MACHADO, Arlindo. (2007). Arte e mídia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

NUNES, Fábio. (2001). A Produção Brasileira de *Web Arte*. Cadernos da Pós-Graduação. Instituto De Artes/UNICAMP, Campinas, SP. Volume V, nº 2. Disponível em: <http://www.fabiofon.com/webartenobrasil/texto_producaoobrasil.html>, acessado em 31/05/2012.

PRADO, Gilbertto. (2003). Arte telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário. Itaú Cultural: São Paulo.

RODRIGUES, Dorisdei Valente. (2010). O Projeto PROEJA-Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte. (Dissertação de Mestrado), UnB/PPGE.

RODRIGUES, Dorisdei V. & TELES, Lúcio França. (2009). Proeja-Transiarte: arte na educação de jovens e adultos. 8º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, Brasília. Anais do 8º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia.

SCHMITZ, Egídio Francisco. (1980). O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Parte IV

Depoimentos de participantes

A produção deste livro, pautada na proposta da construção coletiva, nos deu a oportunidade de poder contar com a participação de atores envolvidos no projeto. O desafio lançado era saber como conseguir, em pouco tempo, oportunizar aos próprios educandos a chance de colocarem suas impressões acerca do projeto PROEJA-Transiarte.

Fred Krause

Sou Frederico Coelho Krause, Brasiliense, 28 anos, biólogo, mestre em educação pela UnB, atuei no projeto e realizei minha pesquisa de mestrado utilizando modelos tridimensionais virtuais associados a um modelo tridimensional real (anatômico) do corpo humano. O estudo teve como objetivo verificar as potencialidades de seu uso concomitante, com vistas a ampliar a funcionalidade didática dos modelos no ensino de biologia para os estudantes de EJA do CEM 03. Concebia fronteiras limitadas às asas do plano-piloto. Tive meu primeiro contato com o projeto Transiarte no primeiro semestre de 2010. De lá pra cá, meus horizontes, e da minha cidade, se expandiram ganhando proporções que vão muito além dos limites geográficos de regiões administrativas. Transitando entre os vários contínuos que integram o projeto (presencial-virtual, educação básica-profissional, UnB-CEM 03-ETC/CEP), conheci uma educação cheia de vozes, histórias de vida e visões de mundo que foram combinadas, transformadas e expressas em linguagem audiovisual. Os discursos que ali se iniciaram em meio a discussões em grupo, pinturas, recortes e filmagens das quais participei reverberam hoje pelo *ciberespaço* e imaginário daqueles que visitam o sítio/site do projeto. Como pesquisador, essa vivência foi fundamental para o desenvolvimento da minha habilidade de escuta em seu sentido mais amplo, tendo sido de grande influência na definição de minha metodologia e na escolha do Centro de Ensino Médio 03, em Ceilândia, como palco para meus estudos de mestrado.

Pedro Luiz da Silva Filho

É um enorme prazer poder sentar a frente de um computador, peça que faz parte de todas as transições realizadas em torno da Transiarte, e poder aqui relatar um pouco das minhas memórias transitórias, do início desta pesquisa. Computador, que materializa o mundo virtual, por onde as produções artísticas acontecem e, porque não dizer, também se materializam, aos nossos olhos, em uma dimensão estética inovadora e interativa!

Meu nome é Pedro Luiz da Silva Filho, sou professor na Secretaria de Estado de Educação do DF, tenho 37 anos, natural de Brasília-DF, e tenho a honra de dizer que no ano de 2006 fui aceito para o Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília, tendo como orientador o Professor, recém chegado, Lúcio França Teles. Logo que entrei no curso, percebi nas conversas com o meu orientador os caminhos que a Transiarte já percorria e fui logo seduzido pelas possibilidades de oferecer aos meus educandos, e a mim mesmo, uma oportunidade a mais para as produções e reflexões artísticas. A minha dissertação, intitulada “Arte, *Ciberarte* e Interatividade: Uma Experiência na Arte de Transição no PROEM”, relata a

produção de jovens entre 11 e 18 anos no mundo virtual. As produções artísticas com a Transiarte mostraram “ser mais do que aprender a manipulação de *softwares* e como navegar pela *internet* na busca de imagens ou músicas que são necessárias. Ela ultrapassou o domínio da técnica. Trouxe a esse educando-produtor uma nova visão estética de suas produções realizadas dentro de um ambiente tradicional, como a sala de artes” (Silva filho, 2008, p. 125). A troca de conhecimentos viabilizada pela possibilidade dos interlocutores estarem muitas vezes separados em um tempo-espaço diferenciado, assim como uma elevação da autoestima, foram alguns dos pontos relevantes observados em todo o contexto da pesquisa.

O crescimento adquirido com os estudos em volta do tema foram tão importantes quanto a oportunidade que me foi dada de participar do início do projeto de pesquisa-ação transiarte. Estar com educadores como Renato Hilário, Maria Luiza Pereira Angelim, Remi Castioni, Lúcio Teles e observar o início de um trabalho, a sua origem, foram fundamentais para a minha dissertação. Lembro que durante os trabalhos no CEM 03 de Ceilândia, escola-campo do início dos trabalhos, muitas questões surgiram como, por exemplo, se a Transiarte seria uma linguagem ou uma qualificação profissional. Penso, hoje, que esta definição seria o mesmo que tentar entender ou traçar um significado objetivo para algo tão deliciosamente subjetivo, que pode ser tudo e algo mais. Fiquei apenas no primeiro ano de pesquisa. Depois da minha defesa, a volta para o trabalho e para os compromissos antes deixados de lado foram inevitáveis, no entanto, a aplicação da transiarte em minha vida é constante, seja com meus alunos, comigo mesmo ou na observação do mundo virtual.

Audrey Quast

Sou professora e pesquisadora, doutoranda em Educação e Ecologia Humana – UnB, natural de São Paulo, e resido em Brasília há quinze anos. Pela Universidade de Brasília defendi minha Dissertação de Mestrado em 2007, sob o título: “Solvência, Metáfora e Transição em Tessituras Poéticas: Inventividades de Um Espírito Aprendiz”, que aborda ideias acerca da Arte na contemporaneidade e aponta para contribuições da interatividade, o surgimento de um novo espectador, a presença de tecnologias de várias ordens, novas formas de criação e fruição, dentre outros, bem como evidencia algumas interconexões que estabeleci entre: linguagens e manifestações artísticas; recursos, interfaces que exercem a intermediação dessas manifestações; a existência de figuras de linguagem nas Artes Plásticas; a Metáfora que permeia a Arte de Transição, na virtualização do solvente físico para o solvente virtual; diversas transições que passam Arte, seres humanos e tecnologias; as relações de imagens prontas, interatividade e acessibilidade à Arte; espectador-ator nas produções atuais e questões de autoria nesse cenário; contribuições desse universo artístico e de tecnologias computacionais para a Educação, dentre outros assuntos relacionados. A Solvência foi apresentada com uma nova figura de linguagem, por ser um recurso expressivo e seria reconhecida, quando fosse percebido que uma imagem passou por algum processo de solubilização, a fim de conceder-lhe novo sentido e expressão, formar uma nova. No trabalho, demonstrei e caracterizei a Poética da Solvência e

outras criações artísticas que concorreram para uma visualização desse *animus* contemporâneo, o qual não caracteriza dicotomia entre passado e presente, porque estes podem incorporar e revalidar-se por meio de tecnologias computacionais. Nesse contexto, procurei contribuir para a construção do conceito e experiências relativas à Arte de Transição, ou Transiarte. Nesta, duas áreas artísticas estão dispostas: a física e a virtual, sendo que na primeira podem-se exercer atividades artísticas em artes plásticas, visuais, corporais, assim como em outras áreas. Na segunda, as mesmas atividades são exercidas no domínio virtual, com incentivo à interatividade artística, reconfiguração, busca pelo novo, não sendo encarada de maneira dicotômica em relação à Arte Presencial, mas harmoniosa, oferecendo novos ângulos, possibilidades e interatividade com a realidade, agora virtualizada. Assim, a Transiarte não nega o passado artístico, apenas cria novos paradigmas sem querer rupturas. Por coerência à temática, meu trabalho não acabou, apenas apresentou inventividades de um presente artístico em construção, juntamente com algumas considerações e implicações acerca da Arte na atualidade. Portanto, há que se acompanhar os desdobramentos da Arte... Até uma nova transição.

Adriane Fritz

Participar do transiarte foi uma oportunidade singular no Mestrado que fiz na Faculdade de Educação da UnB. A participação no projeto contribuiu para minha formação tanto profissional quanto pessoal e abriu meu olhar para novos horizontes não contemplados como estudante e professora da escola pública. Concebo o PROEJA como um projeto nacional muito importante, pois atende diretamente a necessidade de profissionalização tão necessária para os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de formação educacional na infância. Atua junto às comunidades carentes e promove uma melhoria significativa na vida dessas pessoas. Os educandos do EJA, assim como a maioria de alunos do ensino público, não possuem condições de fazer um ensino superior. Contudo, terminam o ensino médio sem uma profissão. Saem despreparados, pois a vida social lhes exige uma formação profissional para sobreviver.

Acredito que o PROEJA seja um projeto de formação educacional coerente com a realidade dos brasileiros. Atua diretamente em uma situação peculiar da maioria dos educandos da rede pública. Pude evidenciar isso na minha vida pessoal, pois com o curso profissionalizante de magistério no ensino médio pude começar a vida profissional, me manter como professora, fazer a graduação em Informática e a pós-graduação em Educação. Vejo a Transiarte dentro do PROEJA como um projeto inovador pois aproveita as habilidades de cada participante e proporciona a percepção para as novas potencialidades profissionais, as tecnologias audiovisuais. Permite aos alunos desenvolverem suas habilidades artísticas manuais, visuais, sonoras e transpô-las para o *ciberespaço*. Uma inovação distante da realidade dos alunos do EJA que têm pouco acesso às novas tecnologias. Conciliar o PROEJA com a Transiarte pode ser visto como uma inovação no campo profissional dos alunos do EJA, pois leva em consideração as transformações midiáticas da vida moderna. Insere este educando no meio digital e permi-

te que participe dessa nova potencialidade profissional. Assim como em todo projeto a fase inicial foi difícil, porém cheia de entusiasmo e vontade de fazer o melhor. Não foi fácil driblar a burocracia para que a universidade entrasse com o projeto na escola pública, convencer educadores e educandos de que o projeto não era uma utopia, mas uma oportunidade. Entretanto, foram essas dificuldades que tornaram cada momento uma especial experiência de vida. Nós, mestrandos, em todos os obstáculos observávamos e adquiríamos conhecimentos. Nas reuniões e diálogos com a professora Maria Luísa, nas dinâmicas com os educadores e educandos em que havia um clima tão amistoso, entusiástico que sempre acabava em abraços estimulados pelo professor Renato Hilário. Nas considerações cibernéticas elaboradas pelo professor Lúcio Teles e nas estatísticas evidenciadas pelo professor Remi percebíamos que cada um de nós tinha uma importância fundamental nas construções teóricas e práticas da transarte. Aprendizagem que podíamos perceber e aplicar nas pesquisas, no CEM 03 e nas escolas onde atuávamos como educadores. A experiência com o PROEJA-Transarte foi excepcional na minha formação como mestranda, professora e pessoa atuante na sociedade. Uma aprendizagem para a vida que merece ser lembrada sempre.

Luciano Matos de Souza

Sou natural de Jussara-BA. Orientador Educacional da Secretaria de Educação do DF e membro do GTPA-Fórum EJA/DF, lugar onde tomei conhecimento do PROEJA-Transarte. Em 2007 a comunidade escolar do CEM 03, composta pela coordenação pedagógica, conselho escolar e direção apresentaram a proposta do Projeto Transarte aos professores. Houve algumas inquietações por parte dos professores. Contudo, na posição de orientador, defendi o projeto, pois já havia participado das discussões anteriores até aquele momento e informei o compromisso dos pesquisadores com a cidade de Ceilândia, assim como a atuação em movimentos populares, além de utilizar a pesquisa-ação como metodologia, onde teria um início mas não um fim. Por fim os professores se convenceram em participar da pesquisa-ação com apoio da direção.

A partir daí não pararam mais a construção coletiva e as atividades na escola. Em 2009 acompanhei um grupo de alunos oriundos do CEM 03 durante o curso de *Ciberarte* no Centro de Educação Profissional de Ceilândia. Dentro da proposta de integração da EJA e Educação Profissional. Em 2011 assumi a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos e deixei de acompanhar mais de perto o projeto.

Como orientador observei que o PROEJA-Transarte tem um importante papel no sentido de trabalhar a potencialidade que cada educando tem em si e que, por vezes, ele mesmo desconhece. Uma vez inserido neste Programa o educando tem seu foco de aprendizagem mais centrado na proposta educacional pela instituição na qual está inserido, causando, portanto, um comprometimento com o coletivo. Essa nova forma de educação emancipadora baseada em Paulo Freire faz um contraponto à educação bancária, onde coloca o educando como objeto de depósito do conhecimento já produzido. Nesse sentido, a linha de pensamento freire-

ana, tem muito a contribuir, principalmente no sentido de fazer “com”, e não “para”; construir coletivamente o conhecimento onde todos “são parte” e não “à parte” do processo educativo, possibilitando aos educandos de EJA a sua inserção no mundo do trabalho.

Maria de Fátima Gonzaga

Sou natural de Divinópolis, Minas Gerais. Atualmente desempenho a função de gestora na rede privada de ensino na modalidade de jovens e adultos. Acreditei sempre que a educação é a porta de entrada para um mundo melhor, uma sociedade autônoma e mais justa. Tenho 32 anos de serviço público, acredito no êxito do PROEJA-transiarte e seu maior desafio foi articular o grupo sob minha responsabilidade para que, de fato, o processo se desenvolvesse de acordo com o planejamento e seus objetivos propostos.

A trajetória no projeto Transiarte se deu a partir de julho de 2007, embora tenha defendido e assumido os compromissos relacionados ao projeto, os caminhos foram tortuosos em função das mudanças propostas pelo Governador em exercício no mês de setembro do ano de 2007, ao transferir a Educação Profissional e Tecnológica para a Estrutura da Secretaria de Ciência e Tecnologia. Mesmo assim consegui viabilizar o processo já iniciado. O Projeto tinha no seu bojo integrar a educação profissional à educação básica, na modalidade da educação de jovens e adultos, ou seja, um PROEJA na perspectiva da *ciberarte*. O primeiro encontro foi de dúvidas e curiosidades. Todos atordoados e sem entender bem o que estava acontecendo, qual seria o destino do projeto, procurando entender o novo conceito e se questionando como de fato aconteceria isto na prática. Com palavras de afeto, fala mansa e macia, tom de voz agradável e que cativou todos os presentes, o carismático e apaixonante professor Hilário esclareceu a todos que o Transiarte se resumia em oportunidades para os sujeitos aprendizes, jovens e adultos com possibilidades de saírem da atuação passiva e tornarem-se protagonistas do mundo real e virtual. Foram diversas as reuniões em 2008, o Instituto Federal de Brasília (IFB) também passou a fazer parte do grupo. Promovi incentivo para a equipe participar dos cursos de formação, conhecer outras experiências e maior integração no trabalho. Particpei dos momentos de atividades no CEP-Ceilândia com professores e alunos e pude constatar o progresso e a felicidade dos envolvidos criando, modificando e transformando a arte, que, visivelmente, deixava de ser de transição e passava a fazer parte do cotidiano da vida como ela era. Na certeza de que para fazer grandes caminhadas é necessário dar o primeiro passo, entendi que contribuí para a implantação do Projeto e senti-me importante frente aos obstáculos. Ao mesmo tempo fiquei gratificada com os resultados e pela satisfação daquelas pessoas com as suas obras artísticas. Sempre acompanhando o sucesso do Transiarte onde estiver, acredito no PROEJA para elevar a escolaridade do jovem e adulto, valorizar a criatividade dos sujeitos que há muito tempo sofrem com o descaso social. Finalizo registrando os agradecimentos aos mestres dos mestres que me permitiram cruzar os seus caminhos, ou seja: Professor Renato Hilário, Professor Remi, Professora M^a Luiza e Professor Lúcio.

Márcia Castilho de Sales

Meu nome é Márcia Castilho de Sales, natural de São Paulo e tenho 50 anos. Sou professora da Secretaria de Educação há 31 anos! Há um ano estou na direção da Escola Técnica de Ceilândia. Quando cheguei à escola, em 2008, o Transiarte já era motivo de muitas reuniões internas e externas. Estava acompanhando a Pesquisa Transiarte a distância até 2009, quando a direção da escola à época indicou a mim, a Professora Dorisdei V. Rodrigues e o Professor Kerginaldo, a participarem das reuniões entre instituições, promovendo reflexões coletivas, no sentido de implantar uma proposta de formação aos alunos do CEM 03, da Educação de Jovens e Adultos do noturno. Algumas reuniões foram realizadas e os cursos foram sendo ofertados pela escola. Ao assumirmos a direção em 2010, desenhou-se a necessidade de procurarmos um substituto para a Professora Dorisdei que pediu afastamento da escola para cursar o doutorado. Assim, com a vinda do Professor Manoel, tendo 40 horas de dedicação ao Transiarte, passamos a negociar uma proposta de formação integrada, culminando com um curso de Arte Digital para os alunos no segundo semestre. Ainda aí, vimos que precisávamos avançar, pois o número de alunos atendidos foi reduzido dentro das possibilidades que dispusemos. Precisávamos avançar em 2012.

O PROEJA é um programa excelente para promover a integração, mas ainda pouco aplicado pelas instituições e dirigentes. Por isso o grupo de trabalho do Transiarte tem uma tarefa permanente de promover a reflexão sobre a importância dessa formação integrada para professores e alunos. Ao me aproximar do tema PROEJA e estudá-lo, em razão da nossa escola oferecer turmas de PROEJA na modalidade a distância, iniciei uma busca permanente e coletiva de encontrar estratégias e percursos para concretizá-lo no cotidiano da nossa formação de professores que se configura como um desafio. No campo da pesquisa, o CEP-Ceilândia tem levantado hipóteses e procura aplicá-las, observando os resultados. Na prática da pesquisa-ação, esse processo não é muito fácil, pois situações inesperadas aparecem e reprogramam percursos. Vejo no grupo uma dedicação maravilhosa naquilo que ele faz e promove. O PROEJA em Brasília ainda é um sopro de esperança. O CEP-Ceilândia e o CEM 03 são experiências de vanguarda na configuração do Projeto. Esperamos que as experiências aqui vividas possam servir de alavanca e referência na implantação de uma formação profissional integrada no DF.

Waldek Batista dos Santos

Há 20 anos atuo como professor da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Sou militante em busca de uma educação pública de qualidade, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, na qual atuo, desde o ano de 2000. Cada vez mais envolvido em defesa desta modalidade de ensino, que sofre pela falta de políticas públicas por parte dos governos até então instituídos no Distrito Federal, passei a ser um membro ativo do GTPA (Grupo de Trabalho Pró Alfabetização do DF), participando de vários ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos), Debates, Encontros Distritais, Seminários, Congressos

entre outros, atuando inclusive como membro interino da coordenação do GTPA. Em 2005 participei do lançamento do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). O PROEJA surge como proposta de formação profissional, com a possibilidade de redução da evasão escolar e inserção no Mundo do Trabalho, unindo qualificação profissional e elevação do nível de escolaridade.

Já atuei como Coordenador Pedagógico, Vice Diretor e Diretor do Centro de Ensino Médio 03, além de atuar como professor de matemática no 2º segmento que compreende as séries finais do ensino fundamental e no 3º segmento, que corresponde ao ensino médio. Nesse contexto, me apresento como participante da pesquisa-ação do Projeto TransiarTE por acreditar que é uma iniciativa que traz contribuições e inovações no campo da educação de jovens e adultos e da educação profissional. A pesquisa-ação TransiarTE, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, ao escolher a nossa escola, nos trouxe também a possibilidade da formação do professor-pesquisador.

Aos poucos consegui dar mais visibilidade aos problemas que permeiam a EJA, atuando como Coordenador Pedagógico, Vice-Diretor e Diretor. A pesquisa-ação deu seus primeiros passos já no ano de 2007, mesmo ano em que realizei uma pesquisa quantitativa com objetivo de saber quais os anseios e desejos dos alunos com relação a projetos a serem implementados na escola. A pesquisa de opinião foi apresentada no CEM 03 em 1º de outubro de 2007, com a participação de estudantes do ensino médio e dos três segmentos de EJA nos três turnos, (o gráfico pode ser acessado na íntegra no *site* <<http://www.forumeja.org.br/DF>>. A pesquisa aponta os interesses dos educandos por inovações no currículo da EJA e a necessidade urgente de formação de conhecimentos e em mídias/informática.

Durante o ano de 2008 e 2009, como Diretor da Escola, implementamos o TransiarTE como Programa da EJA inserindo-o no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Em 2011, como Coordenador Intermediário no Núcleo Pedagógico da Regional de Ensino da Ceilândia, apresentei o Projeto TransiarTE nas discussões sobre a Reestruturação do Currículo da EJA/SUBEB-DF.

Wisley Dias Chagas

Bom, meu nome é Wisley, tenho 20 anos, sou de Ceilândia, não trabalho, apenas estudo, à noite mesmo. No início do curso eu achava que não ia dar muito certo para mim não, era apenas perda de tempo mesmo. Mas, depois, comecei a ir, a ter uma convivência mais legal, a interação com o pessoal (eu não sou muito de interagir com as pessoas), hoje eu já interajo, já falo mais com as pessoas, já me sinto mais feliz com elas, é algo que eu não sentia antes. Com o transiarTE eu aprendi mais, aprofundei meus conhecimentos na área de informática, com o PowerPoint, Excel, o básico de filmagem também, já temos uma noçãozinha de como é que filma, essas coisas. E é isso! Hoje eu já saio feliz, porque aprendi muita coisa, como, por exemplo, interagir mais com pessoas, Aprendemos a fazer, *stop motion*, algo bem

legal, de imagens paradas, bem bacana mesmo, que eu gostei muito. Criamos um rap sobre a educação solidária, que, pra mim, foi o que mais me deu disposição, me motivou bastante, porque achava que não ia conseguir, mas o grupo, todo mundo, foi lá, ajudou, nós fizemos, saiu uma coisa bacana. Eu me sinto bastante prestigiado de participar desse projeto. Tenho perspectiva de continuar, apesar de precisar trabalhar, vou ter que arrumar uma brecha, por que quero participar sim, acho muito legal estar participando.

Andréa Cristina

Meu nome é Andréa Cristina, tenho 36 anos, não sou moradora daqui da Ceilândia, sou do Maranhão, tenho dois filhos, sou casada há onze anos. E, o curso, eu entrei por conta de uma palestra que teve na escola, e eu me interessei *tô* gostando, não aprendi muito, mas o básico. Espero que ano que vem eu esteja de novo nesse curso porque foi muito importante pra mim, pois aprendi a mexer com computador, que eu não sabia, e estou aprendendo outras novidades, que também surgiram. Os professores e as pessoas da nossa equipe são maravilhosos. Lá você encontra amizade, amor, paz e harmonia. Então, pra mim foi muito interessante eu estar nesse curso. Eu sair dele, não quer dizer sair, é só um intervalo de um mês, dois meses: então, a gente vai continuar, e eu espero chegar até o final. Conto com o apoio das professoras, dos professores que são muito legais e dão muita atenção pra gente. Um abraço a todos.

Aline Alcântara da Silva

Meu nome é Aline Alcântara, tenho 21 anos, sou de Brasília, trabalho de secretária pro meu irmão, pois ele tem uma empresa. Aprendi muita coisa. Primeiro, eu nem sabia o que era *stop motion*. Sabia mexer no computador apenas o básico, só ligar, MSN, Orkut, o que todo mundo aprende em casa mesmo. Só que eu não tinha nenhum curso profissionalizante de computação, é esta a minha finalidade no curso. O curso proporcionou ajudar mais as pessoas. A criação da “educação solidária” fez muito minha cabeça, para não pensar apenas em mim, *ser, tipo*, mais coletivo com as pessoas. Aprendi muito nas aulas dos sábados, não apenas nas aulas de computação, mas também na conversa, *e tal*, aprendi muito. A “educação solidária” foi o que mais marcou pra mim, as pessoas se uniam muito no curso, a turma ficou muito unida.

Maria Damiana de Carvalho

Meu nome é Maria Damiana, conheci o PROEJA-Trasniarte por intermédio do Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia, onde estudo. Eu não sabia mexer com computador, estou aprendendo. Aprendi muita coisa, a dividir, a prestar mais atenção nos outros, a me preocupar com os outros. Espero que esse programa não termine, não acabe, pois tem muita gente que precisa de auxílio, de ajuda. Eu agradeço ao pessoal daqui, à Julieta, ao Jevan, à Danielle

e a todos vocês que nos ajudam, e espero que esse projeto continue para dar oportunidade para outros. E não é só gente mais velha que não sabe não, tem muita “criançona” que não sabe mexer, não sabe fazer nada ainda.

Altino da Cruz

Quero agradecer, primeiramente, a Deus e aos meus professores, os professores passados e os que agora estão presentes e que Deus possa abençoar cada um. No Centro de Ensino Médio 03 foi onde iniciei os meus estudos e dali pude adquirir conhecimentos e continuo adquirindo. 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 Transarte 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, e 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 que possa nos ajudar a se feliz.

Luís Costa de Aquino

Meu nome é Luiz Costa. Estou fazendo o curso, sou autônomo, trabalho por minha conta, trabalho com uma oficina de lanternagem e pintura. Faço trabalho de oficina, moro em Brasília, sou daqui de Taguatinga, já tenho quarenta e poucos anos [risos]. *Tô* no Transarte já há alguns meses, *tô* gostando. Conheci meus amigos, meus colegas no CEM 03, no colégio onde estudo. Fui convidado a participar do Transarte. *Tô* aprendendo bastante com os professores a respeito da arte digital, *tô* aprendendo a respeito de técnicas de montagem, de teatros também e já tenho desenvolvido bastante meu trabalho junto com meus amigos, com o grupo, excelente trabalho, e eu *tô* com planos de dar prosseguimento e cada vez mais buscar esse rendimento para meu currículo, né? E o que eu tenho pra dizer a vocês é que é muito bom, né? A gente se empenhar nesse tipo de trabalho e junto com os professores da UnB, pessoal que é instruído para essa área. E eu quero dar prosseguimento nesse trabalho. Eu também tenho planos de, um dia, com essa formação, buscar progredir dentro do meu trabalho, dentro da minha empresa, até mesmo o trabalho, né? Particularmente, assim, no futuro. *Tô* gostando, *tá* excelente, ótimo, pra mim *tá* muito bacana. Eu creio que pro grupo todo isso é importante. Quero parabenizar esse grupo por essa finalidade, por ter superado essas dificuldades e chegar até esse momento. Esse término de ano. Mas eu quero agradecer a todos por estar participando, ali, com momentos de dificuldade e por estar avançando até aqui.

Parabenizar a todos e buscar empenho para que possa vir mais uma temporada e que possamos atingir algo mais importante, algo melhor. Já consegui desenvolver bastante a técnica com o computador. Já aprendi a ligar e desligar, mandar *e-mail*, até acessar direitinho, mandar *e-mail*, receber também, se comunicar. Particularmente, já tenho me comunicado com professores meus, com amigos, com a minha família. E isso aí vai se ampliando cada vez mais e eu *tô* gostando, me aprofundando e eu preciso buscar isso com todas as minhas forças porque faz parte do dia a dia e é isso mesmo que eu quero.

Lucas

Oi, meu nome é Lucas, tenho 19 anos, trabalho nas Forças Armadas, principalmente no Exército brasileiro. *Tô* estudando. Bom, participar do projeto, pra mim foi bem legal, bem extrovertido, gostei bastante, principalmente os trabalhos da forma com que eram feitos. Eu me lembro quando cheguei. Sabia algumas coisinhas básicas, mas no decorrer do projeto fomos aprendendo mais coisas, o trabalho em grupo, o trabalho coletivo, de um jeito divertido. Hoje saio do projeto, realmente assim, não tem como colocar as palavras, mas acho bem legal, eu achei muito bacana pelo fato de eu ter participado e, deixar um abraço: valeu! Antigamente eu já sabia algumas coisas mesmo, mas com o projeto a gente aprendeu muita coisa nova, mais o trabalho em equipe, a forma de trabalho digital deu pra guardar algumas coisas que eu ainda não sabia. Eu não cheguei a mexer porque eu não ia aos sábados, que eu trabalho.

Deuzinete Pereira

Meu nome é Deuzinete, moro em Brasília por volta de onze anos, sou baiana, trabalho o dia todo, sou telefonista, ainda estudo também. Fiquei sabendo do projeto e vi que era uma oportunidade boa e resolvi agarrar. Só que aí vêm as dificuldades. Assim, a gente que tem filho, precisa trabalhar e ainda se disponibilizar no final de semana pra fazer o curso, é bem puxado. Mas eu gostei muito da oportunidade de poder levar os filhos da gente para o curso e isso fez com que eu conseguisse terminá-lo. Antes de entrar no curso eu não sabia muito de mexer no computador não; mas aprendi muito, tanto no PowerPoint (que a gente aprende a fazer os *slides*, né?), e aprender a trabalhar com imagens. E isso eu não sabia nem pra onde ia! Hoje eu aprendi como fazer um *slide* por causa do curso. Aprendi a interagir também com as pessoas, que foi bom, a amizade. É um pessoal muito dedicado, tem toda a paciência do mundo de ensinar pra gente. A Daniela, sem dúvida, a paciência que ela teve com minhas filhas, eu tenho a agradecer, porque se não fosse isso... A Julieta também é muito atenciosa. O Jevan então, nem se fala. A Meire, também. Foram muito bons, assim, com a gente. Hoje, você já vê o mundo de outra maneira. Eu chego hoje no serviço, o pessoal *tá* mexendo no computador, eu já vou lá e já mexo, e tudo. Coisa que eu não fazia, isso eu aprendi no curso. Com certeza eu vou levar bastante coisa pra fora do que eu aprendi lá dentro do projeto.

Alex William Alves da Silva

Meu nome é Alex, eu vim do Maranhão há cinco anos, e lá eu não sabia de quase nada. Com esse curso eu aprendendo quase tudo, *tô* até formatando computador, que eu não sabia. Eu gostei de tudo, dos professores. Até aqui na escola, que eu não gostava de fazer dever, estou fazendo agora. Hoje eu *tô* feliz todo dia. Cheguei no curso feliz e hoje *tô* mais feliz ainda. Quero mandar beijos pra Amanda, pra Juju, pra Dani, pra Meire e Jevan, só!

Eliete S. Frazão

Meu nome é Eliete, tenho 26 anos, no momento estou desempregada, *tô* somente me dedicando aos estudos pra que mais na frente eu possa arrumar um emprego melhor. O PROEJA-Transiarte foi uma bênção na minha vida, porque teve um evento aqui na escola, do qual eu não pude participar e, quando deu o dia seguinte, umas amigas comentaram comigo sobre o curso que ia ter, o projeto, mas não me explicaram direito. Fui procurar saber e me explicaram que se tratava de um curso que poderiam entrar pessoas que não sabiam nada de computador, como era o meu caso (eu não sabia nem ligar, nada!, Tinha até medo!). Mas aí comecei a ir ao curso e gostei, depois vieram umas dificuldades, a questão da minha filha, de não ter com quem deixá-la e isso ia me desestimulando. Muitas pessoas que participam do projeto me deram força, apoio para continuar, e eu fui levando, fui levando. Quando cheguei, agora, nessa fase final, eu vi que era tudo de bom o que aconteceu, e se eu tivesse desistido, eu agora estaria arrependida. Estou muito feliz por estar aqui no curso. Eu já aprendi muita coisa, eu não sabia o que era *stop motion*, nem tinha noção; quando eu vejo comerciais na televisão que são sobre isso, eu fico explicando pra minha filha e pro meu marido como é que funciona, e é muito legal. Não tinha *e-mail* e agora tenho, sei como enviar um *e-mail*, navegar na *internet*...

Aurora Ferreira Pires

Meu nome é Aurora, moro na Ceilândia Norte, entrei no projeto Transiarte no curso *Ciberarte* em 2009, pelo incentivo do Centro de Ensino Médio 03. 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). E eu parabeno os professores da Escola Técnica. Já estou sentindo falta demais. E, assim, por esses dias que passaram, que terminou, eu *tô* sentindo falta. Todo dia, sábado, eu levanto de manhã, vou tomar banho para ir para o curso, mas aí eu me lembro: 'hoje não tem mais curso acabou', por enquanto, né? Espero que no ano que vem a gente esteja com saúde, todos nós, para voltar e continuar o nosso trabalho lá de novo, lá e com vocês professores também.

Gisele da Silva Rocha

Meu nome é Gisele da Silva Rocha, tenho 19 anos, estudo aqui à noite, trabalho com serviços gerais e o curso lá no sábado é o primeiro que estou fazendo. Para mim é da maior importância que todo cidadão deveria ter porque, nas empresas, para você ser alguma coisa melhor, eles sempre pedem curso de computação, para você poder trabalhar sentado, ganhando bem. E fazendo este curso eu aprendi muita coisa, principalmente o amor, a trabalhar em equipe, porque eu sou uma pessoa que gosto de sentar atrás, não gosto muito de conversar com as pessoas e, no meio, eu vi que eu estava começando a me prejudicar, e aí eu vi que eu precisava me inteirar mais. Vi que os alunos começaram a me ajudar mais, até nas provas. Trazendo um pouquinho do curso, que a gente aprendeu a solidariedade, trabalhar em equipe, juntos, o pessoal do curso mesmo trouxe isso para dentro da escola e a gente, fazendo uma prova, com quem ficou de recuperação. Teve uma pessoa que é do nosso curso que veio ajudar os outros, que disse assim: “não, a gente tem que ser solidário”. Aí eu vi que ela tinha falado isso porque ela tinha aprendido no curso, e isso me animou muito, e pra mim foi um curso muito feliz, onde a gente foi muito unido, a gente se ajudou muito e ano que vem eu quero estar lá. Falei até pro meu esposo que, se eu pudesse mesmo, se o serviço não atrapalhasse, eu até sairia, porque o curso é muito bom, quero terminar, quero ter esse curso no meu currículo e quando eu sair vou chorar muito porque gostei muito dos professores, da turma e é só felicidades. Todos estão de parabéns a todos, e quem vier estudar aqui nesse colégio, faça também porque é uma maravilha, os professores estão de parabéns, os alunos, a organização e tudo. Este é o meu depoimento.

Equipe de pesquisa-ação Transarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Brasília. PROEJA-Transarte 2007-2012

Pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Lúcio França Teles: Professor doutor da Faculdade de Educação/UnB;
Maria Lídia Bueno Fernandes: Professora doutora da Faculdade de Educação/UnB;
Maria Luiza Pereira Angelim: Professora mestre da Faculdade de Educação/UnB;
Remi Castioni: Professor doutor da Faculdade de Educação/UnB;
Renato Hilário dos Reis: Professor doutor da Faculdade de Educação/UnB;
Rita Carolina Vereza Bruzzi: Professora doutora da Faculdade de Educação/UnB.

Pesquisadores pelo Programa de Pós-graduação-PPGE da Faculdade de Educação/UnB

Adriane Fritz: Mestre pela Faculdade de Educação/UnB;
Aline Stefânia Zim: Mestre pela Faculdade de Educação/UnB;
Amanda Aguiar Ayres: Mestranda da Faculdade de Educação/UnB;
Audrey Quast: Mestre pela Faculdade de Educação/UnB;
Brenda Oliveira Kelly: Mestranda da Faculdade de Educação/UnB;
Dorisdei Valente Rodrigues: Mestre/Doutoranda da Faculdade de Educação/UnB;
Fausta Porto Couto: Mestre pela Faculdade de Educação/UnB;
Frederico Coelho Krause: Mestre pela Faculdade de Educação/UnB;
Julieta Borges Lemes: Mestre pela Faculdade de Educação/UnB;
Pedro Luiz da Silva Filho: Mestre pela Faculdade de Educação/UnB;
Romes Heriberto Pires de Araújo: Doutorando da Faculdade de Educação/UnB.

Pesquisadores pela graduação em licenciatura ou bacharelado da Universidade de Brasília

Brian Rovere Santos: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Bruno Formiga: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Carla dos Anjos Crispim: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Danielle Estrela Xavier: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Douglas Rabelo Marques: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Fabiana Leonardi de Sousa: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Filipe Willadino Braga: Estudante de Psicologia – IP/UnB;
Isadora Santos Moraes: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Ivaldo Leite da Silva Filho: Estudante de Música – IDA/UnB;
João Felipe de Souza: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;

Kelison Aguiar da Silva: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Luís Fernando Celestino da Costa: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Marcelo Costa (administrador do *site*): Estudante de Ciência da Computação – FCI/UnB;
Matheus Luís Teixeira Rosa: Estudante de Ciência da Computação – FCI/UnB;
Mauricio Nardelli Alves Gebrim: Estudante de licenciatura em Informática – FCI/UnB;
Meire Cristina Cunha: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Natalia Capistrano dos Santos Stanzani: Estudante de Pedagogia – FE/UnB;
Poliana Delmondes: Estudante de Psicologia – IP/UnB.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Cleide Lemes da Silva Cruz: Coord^a de Pesquisa e Inovação Tecnológica da PRPI do IFB, 2010;
Cristiane Jorge de Lima Bonfim: Pró-Reitora de Ensino, 2010;
Francisco de Assis Póvoas Pereira: Campus Planaltina;
Ivone Maria Elias Moreyra: Diretora de Extensão, 2009;
Moises Domingos Sobrinho: Pró-Reitor de Pesquisa, 2009;
Patricia Barcelos: Pró-Reitora de Extensão, 2010;
Priscila de Fátima Silva: Gestora;
Rosely Harumi Tango Rios: PROEJA-FIC;
Salete Moreira: Pró-Reitora de Extensão, 2011;
Wagner Bento: Suporte técnico do *sítio/site*.

Governo do Distrito Federal – GDF

Secretaria de Estado de Educação/Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (diferentes períodos)

Joelma Bomfim da Cruz Campos: SCT/SUBPES;
José Edílson Rodrigues da Fonseca: Gestor – SEE/SUBEB/DEJA;
Luciano Matos de Souza: Gestor – SEE/SUBEB/DEJA;
Maria de Fátima Gonzaga: Gestora – SCT/SUBPES;
Rosângela Maria Pinheiro: Gestora – SEE/SUBEB/DEJA;
Waldek Batista dos Santos: SEE/SUBEB/GREB/Ceilândia.

Pesquisadores do Centro de Educação Profissional de Ceilândia (CEP-Ceilândia)

Dorisdei Valente Rodrigues: Professora – Curso Ciberarte 2, Fotografia Digital e Arte Digital;
Fátima Lúcia Firmino do Nascimento: Professora – diretora (2007-2010);
Gisele Vieira Correa: Coordenadora pedagógica do PROEJA – Administração;
João Kerginaldo Firmino do Nascimento: Coordenador pedagógico do PROEJA – Informática;
João Rocha Dias Filho: Professor – Curso Ciberarte 1;
Jose Wilson da Costa: Professor – Assistente de Direção;

Manoel Jevan Gomes Olinda: Professor – Arte Digital Básico;
Márcia Andrea Nogueira Jales: Professora – Suporte técnico;
Márcia Castilho Sales: Professora – diretora (2011-2012);
Seyr Lemos de Souza: Professor – Curso Ciberarte 1.

Pesquisadores do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia

Alessandra Cristina Muniz De Aguiar: Professora – diretora (2009);
Angélica Passos Pinheiro: Professora de Inglês – diretora (2011);
Antônio Carlos Chaul: Professor de Educação Física – diretor (2010);
Elizângela Fernandes Cerqueira: Professora de Matemática;
Fábio V. Moura: Professor de Física;
Francinete Pires de Oliveira: Professora de Matemática;
Gilmar Félix: Professor de Português – Coordenador do noturno;
Luciano Matos de Souza: Orientador educacional;
Magda Pereira da Silva: Professora de Sociologia – Presidente do Conselho Escolar – diretora eleita (2012);
Maria Helena Alves Crispim: Professora de História – diretora 2007;
Michelangelo H. Bezerra Lima: Professor de Geografia;
Norma Maria de Oliveira: Professora de Português;
Ocimar Ferreira de Carvalho: Professor de Educação Física;
Oseas Pacheco de Oliveira: Professor de História;
Rômulo Cesar de M. Santiago: Professor de Biologia;
Tatiana Rossela: Professora de Português;
Waldek Batista do Santos: Professor de Matemática – diretor eleito (2008-2009).

Pesquisadores educandos e educandas do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia em diferentes segmentos e semestres na modalidade de EJA (2008-2012)

Adriana Ramos Cardoso; Adriele Pereira Lacerda Moreira; Alessandro Evangelista de Araujo; Alex Wesley Clemente; Aline Ribeiro de Souza; Altino Francisco da Cruz; Ana Creusiane da Silva Barbosa; Ana Karolyne Nunes Rodrigue; Ana Paula Neves; Ana Paula Medici; Ana Paula S. Oliveira; Anastácio Martim Farrapo; Anderson Pinheiro Castelo Branco; André. H. M. de Oliveira; André Estevão dos Reis; André Filipe da Silva Magalhães; André Luiz M. Pecci; Andréa Aparecida; Andreia A. dos Santos Ferreira; Andressa de Matos Alves; Angela Alves de Sousa; Aniele Ferreira Gomes; Antônia Ieda da Silva; Antônia Mara A. Nascimento; Antônia Maria Mota de Lima Sousa; Antônio D. C. Pereira Filho; Aurora Ferreira Pires; Bianca Rocha de Barros; Bruno Silva Bastos; Caio César da Silva Amorim; Camila da Silva Gomes; Carla dos Santos Oliveira; Charla Mara Ferreira Lima; Cleidiane Costa Abade; Cleidimar Machado de Oliveira; Cleonice Maria de Sousa Reis; Conceição Pereira Martins;

Cristina Ferreira de Ávila Daniel das Chagas; Daniele Gomes de Lima; Danielo de Jesus Sá; Danúbio Marins da Silva; David Alves Santos; David Oliveira dos Santos; Derik Brendas Santiago; Diego Tavares Carneiro; Diogo Correa de Lima; Edilberto Ferreira Calvacante; Edson Alves de Santos; Edson Rodrigues dos Santos; Eilso Sales da Nóbrega; Elene de Paiva Machado Lopes; Elenilson Leite da Silva; Elenita Araujo dos S. Oliveira; Elisângela Barbosa Borges; Elizete Aquino; Erica da Silva Campos; Eudineia da Conceição Costa; Everton Pereira de Lima; Eweberton Moreira; Fabiana Maria Oliveira; Felipe de Oliveira Garcia; Francisca Erinalda; Francisco Costa Abade; Francisco Lira de Sousa; Gemison MnTins da Silva; Gilmar Almeida dos Santos, Gilmar Nunes Bastos Junior; Gilvaneide de S. Carvalho; Girlene de Jesus Costa; Gleice Fairas da Silva; Gleyce Cris Silva Lopes; Guaracira B. dos Santos; Hannah Paula de Sá S; Henierem de Macedo Brito; Henrique Valberth Ribeiro; Heverson Ribeiro Silva; Hycaro Lucas Gonçalves Lima; Ivanilda Correia de Sousa; Jaciara Alves dos Santos; Jackuelini dos santos; Jacqueline do Carmo Silva; Jaques Rodrigues C. Gama; Jefferson P. Bastos; Jemison Martins da Silva; Jéssica Feitosa de Figueiredo; Jéssica Lima Ribeiro; Jesus Rômulo Lourenço Lima; João Guilherme De A. Lisboa; Joelma Gonçalves Alves; José Francisco F. Silva; Joselia leite Flores Nascimento; Josenilton Severo Silva; Josiel Jorge; Josivan Damião de Almeida; Juliene de Freitas Dornel; Julio Cesar da Silva; Julio Gomes Sobrinho; Karoline Dially S Carvalho; Karoline Elias de Menezes; Kélly Cristina de Oliveira; Klebio Silva de Oliveira; Klyverton dos Santos Marinho; Laércio Soares de Sousa; Laiane Pereira dos Santos Nunes; Loamir Arruda Santos; Layne Danye G de Lima; Leitão de Castro Martins; Liliane Maria de Jesus Silva; Liziane Maria Torres Sena, Lucas Rafael Silva; Luciano Ferreira de Sousa; Lucineide Alves Gomes; Ludmilla de Jesus Almeida; Luiza dos Santos Matos; Luizaneide Alves de Paiva, Luzenir Coimbra Broc; Luzineide A. de Santos; Magno Manoel; Maikon Lima dos Santos; Manoel Ribamar Gomes dos Santos; Marcel Oliveira Nascimento; Marcelo Manuel Alves; Margarida Almeida Pereira; Maria Aparecida G. Santana; Maria da Solidade; Maria de Fátima dos Santos da Silva; Maria do Carmo Filha Santos; Maria do Socorro L. Lima; Maria do Socorro P. de Souza; Maria Elza Pereira da Silva; Maria Francisca Ribeiro; Maria Lucimar Freitas Batista; Maria Ribeiro M Pereira; Maria Vieira; Marinete R. do Nascimento; Marylaine Muniz Rodrigues; MaykRydlar de Sousa; Michel Márllon Santos de Brito; Milene Paulo do Nascimento; Millena Santana Modesto; Natane Soares do Vale; Nathalia Freitas Batista dos Santos; Nayara Barros Moraes da Silva; Osana Maria de Sousa; Patrícia Alves dos Santos; Patrícia Souza da Silva; Paula Emanuela; Raimundo Freitas da Silva; Raimundo N. dos Santos França; Raimundo Nonato dos Santos; Rana Paula Silva; Raquel Lopes Cipriano; Rayane Cipriano; Regina Gomes dos Santos; Renata Alves B. e Silva; Roberta Silva Cavalcanti de Oliveira; Roberto Mendes S. Filho ; Rodrigo Macedo S. Santos; Rosalia Carrijo Mageda; Rosana Nunes Costa; Roseni das Neves de Sena; Rosilene Veloso Dias; Sâmara do Nascimento Silva; Sara Maria Pereira Lino; Sheila de Souza e Silva; Sidicley Oliveira Neres; Simone Ribeiro; Simone R. M. do Nascimento; Stefane Lopes de Souza; Suze Maele Ferreira da Silva; Tânia Amorim Duarte; Tarik N. R. de Oliveira ; Tatiane leite Gomes;

Thiago Henrique Lima de Oliveira; Thiago Souza da Silva; Thomas Magno Alcântara e Nascimento; Tian Borges da Silva; Uila da Silva Costa; Valdecy Alves da Silva; Valquiria M. de Oliveira; Viviane Fernandes de Sousa; Wallacy da Silva Ramos; Wanessa Ferraz dos Santos; *Weber*ton Moreira; Wesley G. Cabral da Silva; Wesley Roberto B. dos Santos; Wilber Almeida de Oliveira; Ylydionne de Lima Santos; Zayene Danyele G. de Lima.

Parte V

Publicações, trabalhos apresentados em conferências,
dissertações sobre o Projeto PROEJA-Transiarte

Conferências e artigos

ANGELIM, Maria Luiza Pereira; CASTIONI, Remi; FRITZ, A.; REIS, Renato Hilário dos; TELES, Lúcio; RODRIGUES, Dorisdei V.; ZIM, Aline. (2008). Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Brasília – PROEJA-Transiarte: novas possibilidades para um itinerário formativo embasado na pesquisa-ação. In: IX Associação Nacional de Pesquisa em Educação. ANPED – Centro-Oeste, Taguatinga-DF.

ANGELIM, Maria Luiza Pereira; BRUZZI, Rita Carolina Vereza; CASTIONI, Remi; REIS, Renato Hilário dos; TELES, Lúcio. (2010). A Pesquisa-ação do PROEJA-Transiarte: O agir coletivo em EJA, EP, Arte, Tecnologia e Governo. Brasília. Faculdade de Educação, UnB. Mimeo.

CASTIONI, Remi; REIS, Renato Hilário dos; TELES, Lúcio. (2008). Construindo o PROEJA no DF – aproximando escolas e construindo referenciais para a política pública. Anais do 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro-Oeste. Julho. Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. UCB/DF.

CASTIONI, Remi. (2009). Aproximando escolas e construindo referenciais para a política pública de educação profissional integrada à EJA no Distrito Federal. XXIV Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação; III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, Vitória-ES: Anpae. Agosto.

CASTIONI, Remi. (2009). PROEJA-Transiarte – uma visão federativa a partir do Centro-Oeste brasileiro. Atividade Auto-gestionada. Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. SETEC/MEC: Brasília-DF, 26 a 29 de novembro.

CASTIONI, Remi; REIS, Renato Hilário dos. (2009). EJA e educação profissional no Distrito Federal: integrando escolas e construindo a política pública. V Simpósio Internacional - O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: FACE-UFU. Dezembro.

CASTIONI, Remi; REIS, Renato Hilário dos. (2010). Aproximar escolas e construir a integração da educação profissional com a EJA: – um relato a partir do Distrito Federal. PROEJA – Fórum Regional de Pesquisas e Experiências da Região Centro-Oeste: interseções e interfaces. (Comunicação). IFB: Brasília, 28 a 30 de setembro.

CASTIONI, Remi; SALES, Márcia Castilho; NASCIMENTO, João Kerginaldo. (2010). O Ensino Médio integrado- EMI: integração ou justaposição? – Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. GT Trabalho e Educação da ANPEd; Projetos Integrados (UFF; UERJ; EPSJV/FIOCRUZ) e EPSJV/Fiocruz. EPSJV-Fiocruz: Rio de Janeiro, 03 e 04 de setembro.

COUTO, Fausta Porto (2010). PROEJA – Transiarte: Práticas Educativas Mediadas pelas TICs. PROEJA-Fórum Regional de Pesquisas e Experiências da Região Centro-Oeste: interseções e interfaces. IFB: Brasília, 28 a 30 de setembro.

COUTO, Fausta Porto. (2010). A voz da EJA no PROEJA: Práticas educativas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Reunião Anual da SBPC. Natal-RN.

COUTO, Fausta Porto; RODRIGUES, Dorisdei V. (2010). Possibilidades de integração do ensino e da Aprendizagem à linguagem estética da cultura tecnológica. In: III Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste. Fórum Regional de Pesquisas e Experiências da Região Centro-Oeste: interseções e interfaces. (Comunicação). Brasília: IFB, 28 a 30 de setembro.

REIS, Hilário. A constituição do ser humano: amor, poder, saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

RODRIGUES, Dorisdei V.; TELES, Lúcio. (2009). Proeja-Transiarte: Arte e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos. In: 8º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, Brasília. Anais do 8º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia.

RODRIGUES, Dorisdei V.; PORTO, Fausta, C. (2010). A voz do Sujeito da EJA no PROEJA: A integração do ensino e da aprendizagem à linguagem e estética da cultura tecnológica. In: III Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste. Fórum Regional de Pesquisas e Experiências da Região Centro-Oeste: interseções e interfaces. (Comunicação). Brasília: IFB, 28 a 30 de setembro.

RODRIGUES, Dorisdei V. (2010). O projeto PROEJA-Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em *Ciberarte*. In: III Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste. Fórum Regional de Pesquisas e Experiências da Região Centro-Oeste: interseções e interfaces. (Pôster). Brasília: IFB, 28 a 30 de setembro.

RODRIGUES, Dorisdei V.; COUTO, Fausta Porto, C. (2010). PROEJA-TRASIARTE: Práticas Educativas Mediadas pelas TICs. In: III Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste. Fórum Regional de Pesquisas e Experiências da Região Centro-Oeste: interseções e interfaces. (Pôster). Brasília: IFB, 28 a 30 de setembro.

RODRIGUES, Dorisdei V. (2010). O Projeto Proeja-Transiarte: Uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte. In: 62ª Reunião Anual da SBPC, Natal-RN.

RODRIGUES, D; TELES, L; REIS, H. (2012). Uma proposta de construção coletiva da arte digital na educação de jovens e adultos. In: 64ª Reunião Anual da SBPC, UFMA, São Luís/MA.

RODRIGUES, D. (2012). Uma experiência com alunos da EJA na educação profissional como possibilidade de inserção no mundo do trabalho a partir da criação e manipulação de imagens no curso fotografia digital. In: 64ª Reunião Anual da SBPC, UFMA, São Luís/MA.

TELES, Lúcio. (2007). O PROEJA-Transiarte: identidade cultural, trabalho e arte digital. II Jornada Nacional de Produção Científica em Educação Profissional e Técnica. São Luís do Maranhão.

TELES, Lúcio; ZIM, Aline. (2009). Digital Inclusion and Cyberart: The case of the Project PROEJA-Transiarte. In: ITU-T, Mar del Plata, Argentina.

TELES, Lúcio; ZIM, Aline. (2009). Identidade cultural e criação artística digital: O Projeto PROEJA-Transiarte no Centro de Ensino Médio 03. In: 8º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, Brasília. Anais do 8º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia.

TELES, Lúcio. (2009). O Projeto PROEJA-Transiarte: expressando a diversidade cultural de jovens e adultos com as tecnologias digitais. 2ª Jornadas de Educación Profesional y Tecnológica del MERCOSUR. Anales de las 2ª Jornadas de Educación Profesional y Tecnológica del MERCOSUR, Caracas.

TELES, Lúcio; ZIM, Aline. (2010). Fostering Student Creativity through Group Production of Cyberart. In: The Fifth International Conference of MIT Learning International Networks Consortium, Cambridge. The Fifth International Conference of MIT Learning International Networks Consortium. (2010), Cambridge. Annals of the Fifth International Conference of MIT Learning International Networks Consortium.

TELES, Lúcio; ZIM, Aline. (2010). O Coletivo no processo e na produção da transiarte. Anais do 9º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia. Brasília.

TELES, Lúcio; ZIM, Aline. (2011). A criação de identidade cultural de grupo na produção de Ciberarte. In: 10th Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, Brasília. Anais do 10th Encontro Internacional de Arte e Tecnologia.

ZIM, Aline; RODRIGUES, Dorisdei V.; TELES, Lúcio; FRITZ, Adriane. (2008). Criatividade em Ciberarte na produção de videocliques sobre identidade cultural de grupo. Anais do 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro-Oeste. Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. UCB/DF, Julho.

Dissertações de Mestrado

QUAST, A. (2007). Solvência, metáfora e transição em tessituras poéticas: Inventividades de um espírito aprendiz. Faculdade de Educação, UnB.

FILHO, Pedro Luiz. (2008). Arte, Ciberarte e Interatividade: Uma experiência na arte de transição na PROEM. Faculdade de Educação, UnB.

RODRIGUES, Dorisdei V. (2010). O Projeto PROEJA-Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte. Faculdade de Educação, UnB.

ZIM, Aline. (2010). Arte, educação e narrativa no Proeja-Transiarte: ensaios e fragmentos. Faculdade de Educação, UnB.

COUTO, Fausta Porto. (2011). Cultura Tecnológica, Juventude e Educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias. Faculdade de Educação, UnB.

LEMES, Julieta Borges. (2012). O Proeja Transiarte 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. Faculdade de Educação, UnB.

Especialização

MATOS, Luciano; LIMA, Cleide. (2010). O papel da Orientação Educacional em Educação de Jovens e Adultos diante do mundo do trabalho. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Educação, UnB.

Graduação

COSTA, Luís Fernando Celestino. (2011). Imersão na Educação de Jovens e Adultos: a identificação com a construção coletiva através de experiências e visões diversas. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Educação, UnB.

Relação de autores por capítulo

Prefácio

Maria Margarida Machado – Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1997) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Foi vice-diretora e coordenadora de graduação da Faculdade de Educação da UFG, no período de 2002 a 2004. No período de 2004 a 2006 foi coordenadora pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECAD/MEC. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Goiás, vice-diretora da Faculdade de Educação. Atua em pesquisas nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, experiência municipal de EJA, formação de professores, políticas educacionais e política de educação em Goiás. Coordena o Projeto Centro Memória Viva – Documentação e referência em EJA, educação popular e movimentos sociais do Centro Oeste.

Capítulo 1. O programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA

Renato Hilário dos Reis – Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1988) e graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular de Crianças, Adolescentes, Jovens, Adultos e Idosos atuando principalmente nos seguintes eixos de pesquisa: educação/alfabetização de jovens e adultos, constituição do sujeito, educação popular, adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, relações sociais na perspectiva histórico-cultural. É coordenador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX/UnB. Professor Associado 1. Autor do livro: A constituição do ser humano: amor, poder, saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Julieta Borges Lemes – Mestre em Educação pela Universidade de Brasília-UnB (2012). Graduada em Pedagogia pela UnB (2005). Participa do GENPEX/UnB desde 2001 e do Projeto de Pesquisa Proeja Transarte/UnB desde 2010. Possui como principal linha de pesquisa a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. É servidora pública do Ministério da Educação atuando, desde 2005, na coordenação nacional do PROEJA.

Capítulo 2. A Construção do PROEJA-Transarte – uma leitura a partir dos seus registros

Remi Castione – Professor-pesquisador do Departamento de Planejamento e Administração-PAD/Faculdade de Educação da UnB. Foi coordenador do PROEJA-Transarte de 2008 a 2010. E-mail: <rcastioni@globo.com>.

Mara Franco de Sá – Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1995) e mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2000). Atualmente é educadora de sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Capítulo 3. Educação e inserção ocupacional no Distrito Federal e na Região Administrativa de Ceilândia – lócus do PROEJA-Transarte

Remi Castioni – Professor-pesquisador do Departamento de Planejamento e Administração-PAD/Faculdade de Educação da UnB. Foi coordenador do PROEJA-Transarte de 2008 a 2010. E-mail: <rcastioni@globo.com>.

Capítulo 4. O percurso da pesquisa ação

Rita Carolina Vereza Bruzzi – Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e PhD em Currículo e Ensino. Suas crenças: (1) a importância do conhecimento docente sobre todos os outros;

(2) a força das interações humanas no processo de ensino e aprendizagem; (3) o valor das conexões entre o conteúdo disciplinar e o mundo cotidiano do estudante para a compreensão do sentido de viver e de educar-se; (4) a consciência de que tudo isso se faz por meio dos diferentes tipos de letramento, nossa última forma de comunicação com o outro.

Maria Luiza Pereira Angelim – Mestre em Educação Brasileira pela Universidade de Brasília, Professora Assistente da Faculdade de Educação da UnB, desde 1988. Membro do Grupo de Pesquisa Lattes CNPq Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância-ATEAD, desde 1998. Coordenadora da equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, desde 2005.

Renato Hilário dos Reis – Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1988) e graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular de Crianças, Adolescentes, Jovens, Adultos e Idosos atuando principalmente nos seguintes eixos de pesquisa: educação/alfabetização de jovens e adultos, constituição do sujeito, educação popular, adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, relações sociais na perspectiva histórico-cultural. É coordenador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX/UnB.

Capítulo 5. Implicações da pesquisa ação no PROEJA (VER CAPÍTULO 4)

Maria Luiza Pereira Angelim

Renato Hilário dos Reis

Rita Carolina Vereza Bruzzi

Capítulo 6. A Coordenação Coletiva como espaço de articulação da Oficina Transiarte-CEM 03 com as áreas de conhecimento disciplinares da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Profissional

Renato Hilário dos Reis

Amanda Ayres – Graduação em Artes Cênicas – Licenciatura (UnB) e Especialização em Educação a Distância (UnB). É mestranda do curso de Educação (UnB) no Eixo de interesse “Aprendizagem Colaborativa Online e Interfaces Estéticas Virtuais de Colaboração”. Integra a equipe do Programa Pró-Licenciatura em Teatro a Distância (UnB), desde 2008. Atua principalmente nos eixos: Educação, Teatro, Tecnologia e Educação a Distância.

Danielle Estrela Xavier – Estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. Participante da pesquisa-ação PROEJA-Transiarte.

Julieta Borges Lemes – (VER CAPÍTULO 1)

Francinete Pires de Souza Oliveira – Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuando no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. Participante da Pesquisa.

Tatiana Rossela – Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. Participa da Pesquisa.

Michelângelo H. Bezerra Lima – Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia. Participa da Pesquisa.

Manoel Jevan – Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia, como participante da pesquisa-ação.

Meire Cristina Cunha – Mestranda em Educação, Tecnologias e Comunicação; Pedagoga e Bacharel em Administração todos pela Unb.

Capítulo 7. Introdução à Transiarte

Lucio Teles – Lúcio Teles é Professor Adjunto na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Suas áreas de interesse são a aprendizagem colaborativa online e a estética de interfaces educacionais. Graduado pela Universidade Johann Wolfgang Goethe-Frankfurt/M, Alemanha, mestre pela Universidade de Genebra. Doutor pela Faculdade de Educação, Universidade de Toronto, em Informática na Educação. Foi Professor na Faculdade de Educação, Universidade de Simon Fraser, Vancouver. De 2001 a 2005 trabalhou como Pesquisador da Rede Nacional de Teleaprendizagem dos Centros Nacionais de Excelência do Canadá. Participou da equipe de produção do software de ensino colaborativo Virtual-University (VU). Em 2003, trabalhando com a equipe da Faculdade de Artes e da Ciência da Computação da Universidade de Simon Fraser, concluiu o design e produção do software artístico de coreografia virtual, DanceForms. Em 2005, com Linda Harasim, Roxanne Hiltz, e Murray Turoff, publicou “Redes de Aprendizagem: Um Guia para o Ensino e a Aprendizagem Online”. Em 2007 publicou, pelo Creative Commons, com Suzete Venturelli, o livro “Introdução à Arte Digital”. Trabalha com arte e tecnologia como pesquisador do Projeto PROEJA-Transiarte <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>. O foco de sua pesquisa é na aprendizagem em ambientes colaborativos online (também conhecida como Computer Supported Collaborative Learning-CSCL – aprendizagem colaborativa com suporte computacional), e na estética colaborativa no ciberespaço que estuda arte, criatividade e colaboração no ciberespaço. E-mail: <lucioteles@unb.br>.

Capítulo 8. Criando transiarte: a produção do vídeo Tribus

Aline Zim – Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Mestre em Educação pela UnB. Tem experiência na área de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, Inclusão Digital, Artes Visuais e na área de ensino em Design e Arquitetura e Urbanismo. Trabalhou no PROEJA-Transiarte, no Programa de Educação a Distância da Faculdade de Educação da UnB-PEDEaD, na equipe de formação de professores do Distrito Federal no Programa UCA (Um Computador por Aluno). Atualmente é professora e assessora de direção do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Católica de Brasília-UCB, participa do Núcleo de Arquitetura e Urbanismo-NAU e do Projeto Sirchal (Seminário Internacional de Revitalização dos Centros Históricos da América Latina e do Caribe/UCB - Olhares sobre Brasília).

Capítulo 9. Cultura tecnológica e currículo: alternativa para a construção coletiva da aprendizagem e a participação dos sujeitos em seu percurso formativo integrado

Dorisdei Valente Rodrigues – Doutoranda em Educação do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-UnB) no Eixo de interesse: “Aprendizagem Colaborativa Online e Interfaces Estéticas Virtuais de Colaboração. Mestre em Educação (UnB). Licenciada em Artes Cênicas e Artes Visuais pela UnB, especialista em Arte e tecnologia e psicopedagogia. Pesquisadora do grupo de pesquisa PROEJA-Transiarte desde 2008. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Educadora do CEP-Ceilândia/DF. Atua principalmente nos eixos: Educação, Arte, Tecnologia e Educação a Distância. Desenvolve a criação de ambientes virtuais de aprendizagem. E-mail: <dorysdey@gmail.com>.

Fausta Couto Porto – Mestre em Educação pela UnB. Graduada em Pedagogia pela UNEB-BA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre o computador na Educação – ABACO; Linha de Pesquisa: Mídia, Inclusão Digital e Juventude. Membro do grupo de pesquisa Proeja Transiarte. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB-BA, Campus XVII, Bom Jesus da Lapa. Coordenadora Pedagógica da SEC-BA. E-mail: <faustaec@gmail.com>.

Capítulo 10. Portal transiarte: <<http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br>>

Dorisdei V. Rodrigues (ver capítulo 9)

Lucio Teles (ver capítulo 7)

Caderno de Fotos



01 – Coordenação Coletiva. Fonte: PROEJA-Transarte



02 – Coordenação Coletiva. Fonte: PROEJA-Transarte



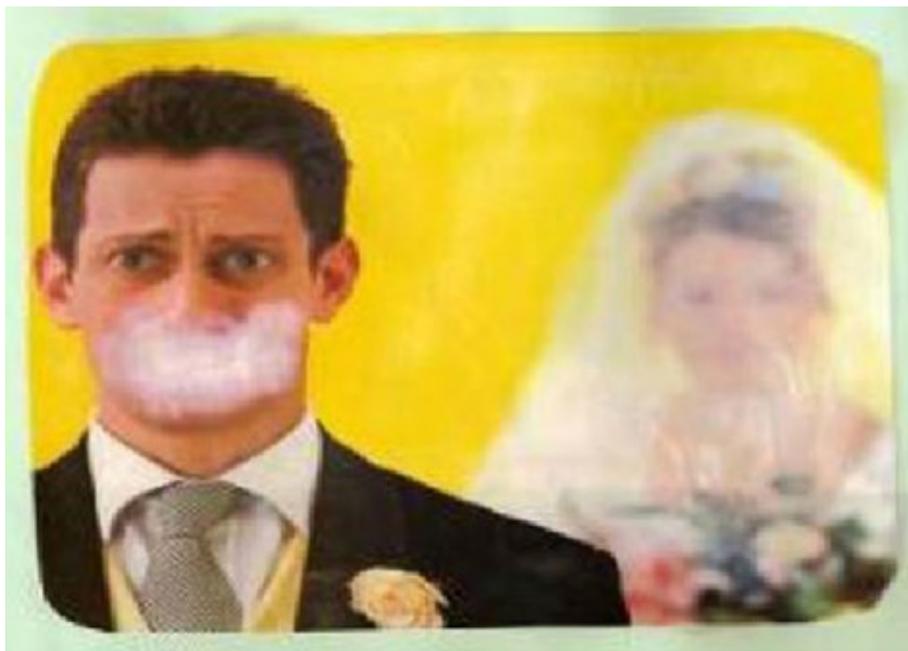
03 - Coordenação Coletiva. Fonte: PROEJA-Transarte



04 - Coordenação Coletiva. Fonte: PROEJA-Transarte



05 - Coordenação Coletiva. Fonte: PROEJA-Transarte



06 - O casamento. Fonte: PROEJA-Transarte



07 – Jovens produzindo vídeo Nas Barras do PROEM. Fonte: PROEJA-Transarte



08 – Mala Transarte. Fonte: PROEJA-Transarte



09 - Animação "Tribus". Fonte: PROEJA-Transarte



10 - Apresentação de "Tribus" no CEM 03. Fonte: PROEJA-Transarte



11 – Processo de Criação artística Coletiva. Fonte: PROEJA-Transarte



12 – Processo de Criação artística. Fonte: PROEJA-Transarte



13 – Curso de Ciberarte I no CEP-Ceilândia. Fonte: PROEJA-Transarte



14 – Laboratorio de informática CEM 03 Ceilândia. Fonte: PROEJA-Transarte



15 – Encontro coletivo SEEDF, IFB,CEM03, CEP Ceilândia na UNB. Fonte: PROEJA-TransiarTE



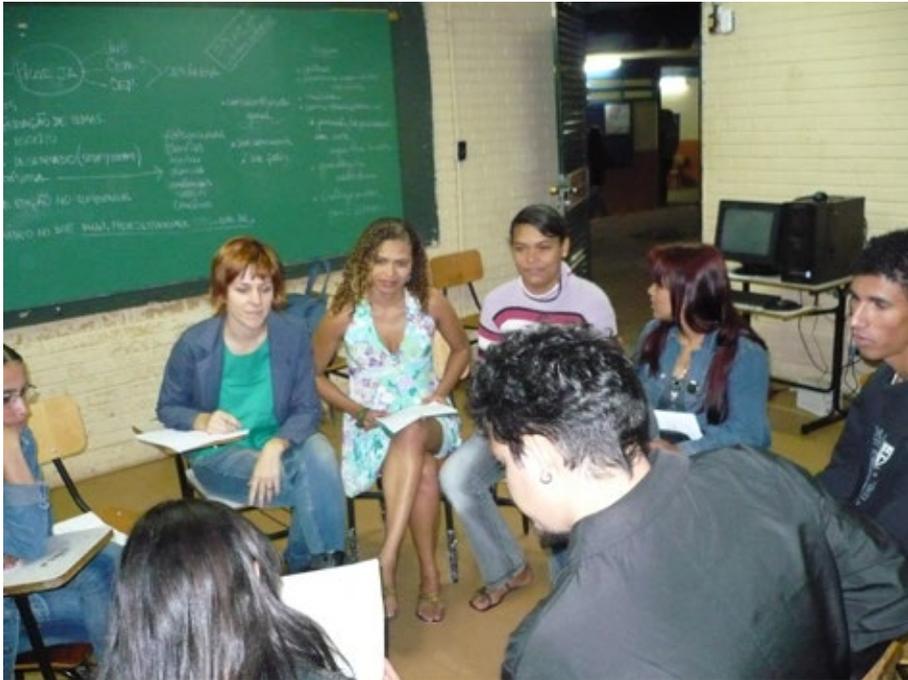
16 – Encontro coletivo UnB, CEM03 e CEP Ceilândia. Fonte: PROEJA-TransiarTE



17 - O convite. Fonte: PROEJA-Transarte



18 - Encontro coletivo UnB, SEEDF, IFB, CEM03 no CEP Ceilândia. Fonte: PROEJA-Transarte



19 – Geração de temas. Fonte: PROEJA-Transarte



20 – Geração de temas. Fonte: PROEJA-Transarte



21 – Situações-problemas-desafios. Fonte: PROEJA-Transarte



22 – Conselho escolar do CEM 03 Ceilândia. Fonte: PROEJA-Transarte



23 - Etapas da oficina transiarte - Construção do roteiro. Fonte: PROEJA-Transiarte



24 - Criação artística coletiva. Fonte: PROEJA-Transiarte



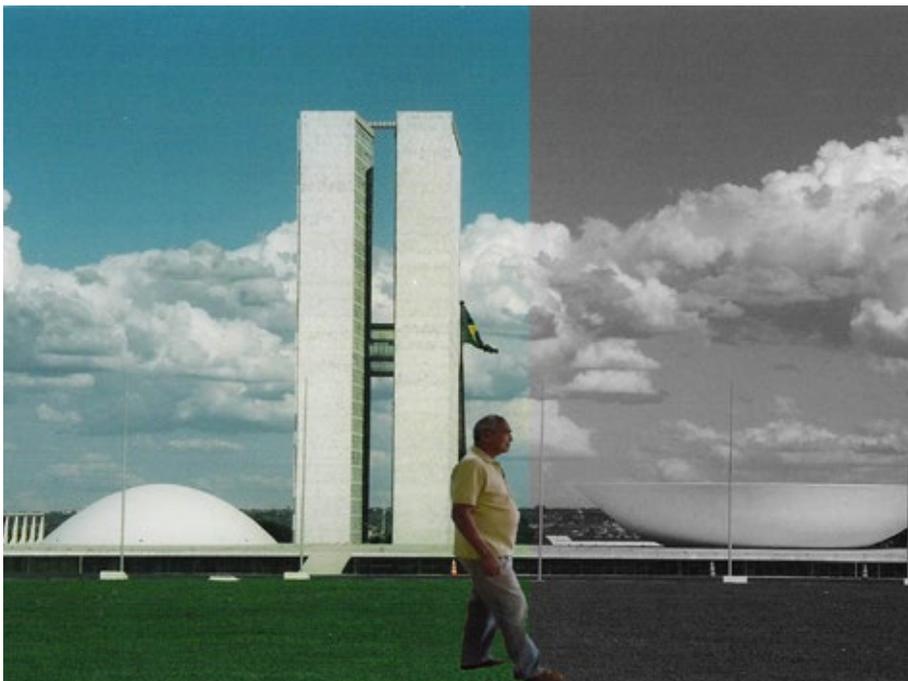
25 – Criação artística coletiva. Fonte: PROEJA-Transarte



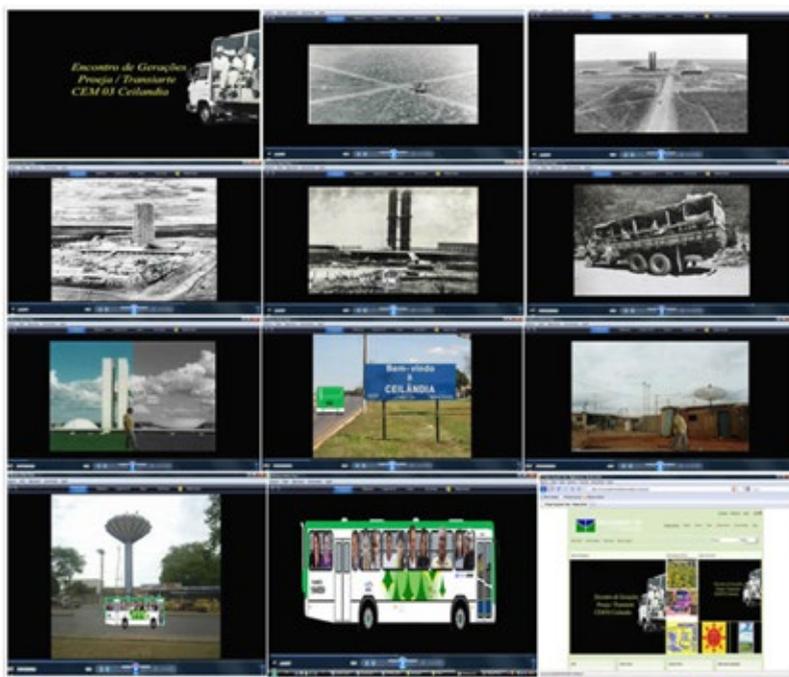
26 – Postagem na Galeria Transarte. Fonte: PROEJA-Transarte



27 – Experiência artística coletiva de fotomontagem “Encontro de gerações”. Fonte: PROEJA-Transarte



28 – Experiência artística coletiva de fotomontagem “Encontro de gerações”. Fonte: PROEJA-Transarte



29 - Animação Encontro de Gerações. Fonte: PROEJA-Transarte



30 - Construção Coletiva do Conhecimento. Fonte: PROEJA-Transarte



31 – Interface atual do site www.proejatransiarte.ifg.edu.br. Fonte: PROEJA-Transiarte



32 – Primeira interface do site www.proejatransiarte.ifg.edu.br. Fonte: PROEJA-Transiarte



33 - Curso Ciberarte I. Fonte: PROEJA-Transarte



34 - Instalação da Transarte no CEM 03 de Ceilândia. Fonte: PROEJA-Transarte



35 – Oficina transiarte no CEM CEM 03 de Ceilândia. Fonte: PROEJA-Transiarte



36 – Pesquisa-ação. Fonte: PROEJA-Transiarte

A presente obra tem origem no desenvolvimento do subprojeto de pesquisa: TransiarTE na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP). Visa estimular a investigação dos processos de implementação da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (EJA) no Distrito Federal.

A TransiarTE na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP) desenvolve-se paralelamente à EJA e à EP, a partir de mudanças na legislação integrando duas escolas no Distrito Federal. As oficinas de TransiarTE visam a qualificação social e profissional articuladas à elevação da escolaridade e são pautadas no processo democrático, participativo e coletivo.

Os Organizadores.



VERBENA
EDITORA

