



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

**GERMANO AUGUSTO CARACOL COSTA**

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NAS PRODUÇÕES PROEJA TRANSIARTE**

Brasília  
2016



GERMANO AUGUSTO CARACOL COSTA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NAS PRODUÇÕES PROEJA TRANSIARTE**

Dissertação, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na área de concentração: Educação e Comunicação, na linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação, no eixo de interesse: Aprendizagens colaborativas online e interfaces estéticas virtuais de colaboração, sob a orientação do Prof. Dr. Lucio França Teles.

Brasília  
2016

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

CC837c Costa, Germano Augusto Caracol  
A Construção Identitária nas Produções PROEJA  
Transiarte / Germano Augusto Caracol Costa;  
orientador Lucio França Teles. -- Brasília, 2016.  
149 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2016.

1. Identidades na Educação de Jovens e Adultos. 2.  
Construção da Identidade Coletiva. 3. Produção  
Coletiva do Conhecimento. 4. PROEJA Transiarte. 5.  
Colaboração nas Produções Transiarte. I. Teles, Lucio  
França , orient. II. Título.

GERMANO AUGUSTO CARACOL COSTA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NAS PRODUÇÕES PROEJA TRANSIARTE**

Dissertação, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na área de concentração: Educação e Comunicação, na linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação, no eixo de interesse: Aprendizagens colaborativas online e interfaces estéticas virtuais de colaboração, sob a orientação do Prof. Dr. Lucio França Teles.

Brasília, 16 de março de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Lucio França Teles**

UnB - Faculdade de Educação (**Orientador**)

**Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses**

UnB - Faculdade de Educação (**Presidente**)

**Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Souza**

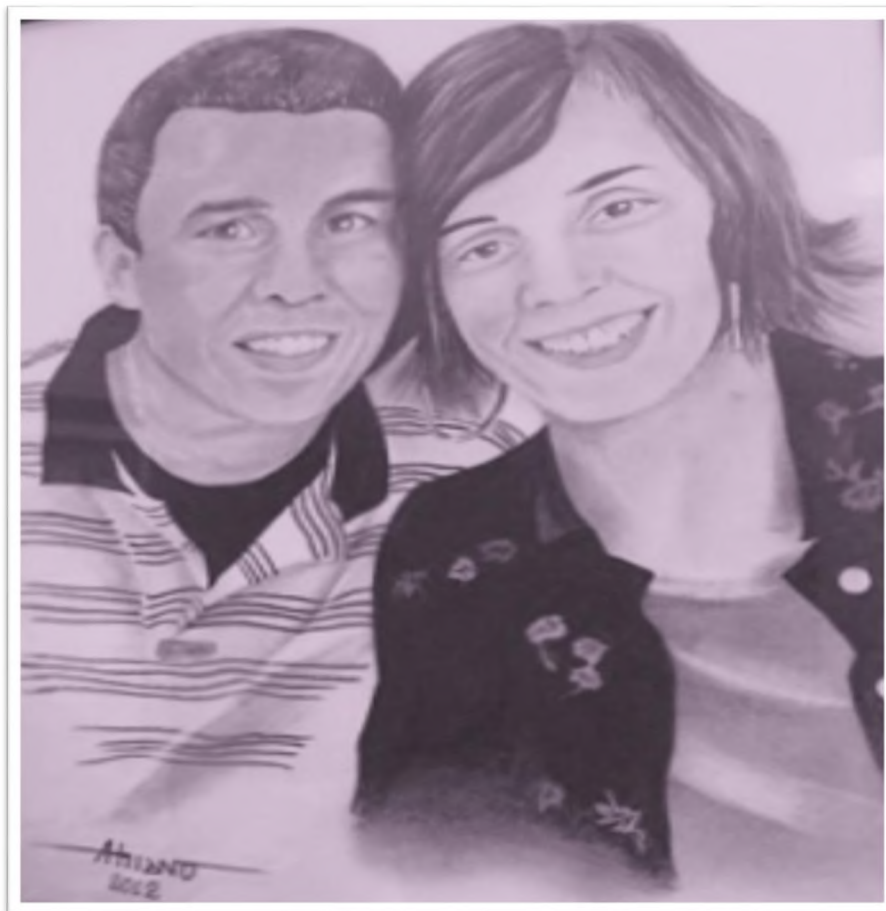
UCB – Universidade Católica de Brasília (**Examinador externo**)

**Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis**

UnB – Faculdade de Educação (**Suplente**)

## DEDICATÓRIA

Comungo essa produção escrita com à companheira, Ana Cristina Giordano, por conviver com minhas reflexões em relação à realização de uma educação escolar de natureza libertadora e transformadora. Essa mulher, socióloga e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, motivou-me a retornar à Universidade.



Casal: Germano Costa e Ana Cristina. Por ocasião dos seus 25 anos de casamento. Presente de um amigo professor de Artes Visuais. Pintura a lápis. **Fonte:** Adriano, 2012.

Dedico ao sentimento, materializado na arte criadora da vida, estetizado nos filhos: Gabriela, Lucas, Tadeu e Vithória, que gestou o meu esforço por sistematizar essa construção.

Aos meus pais, Germano e Henriqueta, que me deram a possibilidade, pela vida, de transformar essa existência em colaboração com os outros.

Aos pares do Coletivo PROEJA Transiarte, que me provocaram para experimentar os desafios da EJA, na produção de um trabalho colaborativo.

## AGRADECIMENTOS

Partindo do reconhecimento de que a produção acadêmica, na perspectiva da pesquisa-ação, exige uma postura além da condição racional-metódica, portanto convoca o sujeito pesquisador a imergir na realidade dos sujeitos pesquisados e, sobretudo, escuta e interage com suas memórias, identidades é pois, fazer transcendência no tempo e no espaço. Esse movimento humano, aliado ao desafio científico de trilhar um percurso metodológico, provoca o diálogo com a condição da religiosidade/espiritualidade. Nesse sentido, agradeço, primeiramente, ao autor da vida, que me dotou de capacidade emocional e intelectual para fazer da minha existência, no cosmo, uma arte de colaboração com os demais existentes.

Agradeço a generosidade acadêmica do professor-educador Lucio França Teles, orientador do meu projeto de pesquisa e também companheiro-coordenador no coletivo PROEJA Transiarte, dispensada para a materialização dessa dissertação. Partilho, com alegria, do fato de ter conhecido essa pessoa despojada, justamente nas relações acadêmicas, mas de um conhecimento aplicado e lucidez profissional capazes de colaborar na superação das inquietações/angústias do pesquisador, próprias do caminho epistemológico-metodológico da pesquisa. Lucio, como passei a chamá-lo, respeitosamente, meu sincero obrigado por participar nessa construção identitária, da coletividade, com a proposta transiarte.

Reservo aos meus pares do coletivo PROEJA Transiarte, particularmente, aos professores Erlando da Silva Reses, Maria Luiza Pereira Angelim e Renato Hilário dos Reis os meus agradecimentos pela partilha de conhecimentos, provocações em relação ao fazer pedagógico-tecnológico na EJA e, sobretudo, pela reflexão sobre o sentido de coletivo e colaboração nas relações de convivência e aprendizagem. De modo, não menos importante, agradeço aos outros companheiros do Transiarte, singularmente a Dorisdei, conhecida por Doris, que muito colaborou nos meus momentos de incertezas e construções.

Dedico uma parte especial de meus agradecimentos finais àqueles(as) estudantes de EJA, do Centro de Ensino Médio 9 de Ceilândia, que colaboraram na ressignificação do meu entendimento sobre outra/nova configuração identitária, a da coletividade, a necessidade de mudanças nos fazeres pedagógicos e a transformação das realidades dos sujeitos, atores nessa educação.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa-ação objetivou-se na investigação da construção de uma outra configuração identitária, a da coletividade, revelada na relação entre os sujeitos-alunos e sujeitos-professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de Ensino Médio 9 de Ceilândia (CEM 9), no Distrito Federal, na ambiência das oficinas transarte. Nessa arquitetura de identidade, ressalta-se o caráter colaborativo impresso nas produções transartísticas, que ressignificou a relação de pertinência entre a aprendizagem e a cotidianidade, transformou fazeres pedagógicos e superou situações-problema-desafio. Para tanto, esse percurso metodológico se abasteceu de entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos da EJA, do formulário de Perfil da Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e do Diário de Itinerância (2015). Destarte, os resultados dessa investigação comunicaram, por meio dos dados coletados e gerados, o reconhecimento da construção identitária da coletividade no processo escolarizado. Nessa perspectiva, os sujeitos identificaram a colaboração no processo de aprender, pelo resgate do diálogo com as histórias, experiências e saberes acumulados na sua existencialidade, como uma relação dialética e dialógica no seu processo formativo. Suas vozes, escritas e expressões relataram evidências da necessidade de produzir com os seus pares, de avançarem juntos na direção de ampliar conhecimentos e colocá-los aplicados à sua vida, no mundo do trabalho, uma vez que a grande maioria deles é trabalhador. Destacaram a transarte como um projeto importante na escola, para conhecer e explorar coisas novas, expressar-se melhor, debater e trabalhar com o outro e, desse modo, transforma não só o comportamento, mas a forma de enxergar a realidade do coletivo dos alunos, deixando de lado a individualização. Os sujeitos-alunos permitiram-se, diante do projeto Transarte, também, tecer críticas à formação tradicional, que em muitas aulas do noturno reproduzem informações e conhecimentos que não conversam com sua vida e tampouco possibilita o exercício à linguagem tecnológica, expressão da sociedade digital de que fazem parte ou buscam sua inclusão. O trabalho investigativo também acolheu escutas sensíveis dos professores, com base nas interlocuções com os estudantes e resultados/produtos transartísticos. De tal modo que, identificaram os alunos, no seu coletivo, como construtores de conhecimentos, partícipes da sua história e mais atuantes na sua comunidade. Compreenderam que o projeto, pelo processo criativo artístico digital, provocou a reescrita dos seus planejamentos e a transformação da prática pedagógica. A pesquisa realizada nos convida a uma imersão na reflexão sobre a identidade coletiva colaborativa na EJA, que na proposta de reconfiguração do conhecimento curricular numa produção transartística digital, ressignifica os múltiplos saberes e os mobiliza para a vida dos sujeitos alunos-trabalhadores.

**Palavras Chave:** Colaboração. Educação de Jovens e Adultos. Identidade coletiva. Pesquisa-ação. Transarte.



## ABSTRACT

This action research work is aimed at investigating the construction of another identity configuration, the community revealed the relationship between the students and teachers of the Youth and Adult Education (EJA) at the High School Center 9 Ceilândia (CEM 9), in the Federal District, in the ambience of Transiarte workshops. This identity architecture emphasizes the collaborative character printed in Transiarte productions that reframed the relevance between ratio learning and everyday life transformed pedagogical duties has overcome problem-situations-challenge. Therefore, this methodological approach fueled semi-structured interviews with these subjects EJA, Profile form of Youth and Adult Education (PEJA) and Roaming Journal (2015). Thus, the results of this research communicated through data collected and generated the recognition of identity construction of the community in the process educated. In this perspective, the subjects indentified the collaboration in the process of learning, the rescue dialogue with stories, experiences and knowledge accumulated in its existentialism, dialectical and dialogical as a relationship in their formative process. Their voices, written and reported evidence expressions of the need to produce with their peers, advancing together towards expanding knowledge and put them applied to life, the world of work, since the vast majority of them are hardworking. It was highlighted Transiarte as an important project at school to learn and explore new things, i.e., to discuss and work with each other and thus, it does not only remodels the behavior, but way the reality of the collective of students should be seen, leaving aside the individualization. The subjects students allowed themselves before the Transiarte project also criticize the traditional training, which in many classes the night reproduce information and knowledge that do not talk to life and either allows the exercise to technological language of the digital society expression that part or seek their inclusion. The research work also hosts sensitive tapping of teachers, based on dialogues with students and results / Transiarte products. So that, students have been identified in their collective, as builders of knowledge, participants in its history and more active in their community. They have understood that the project, the digital artistic creative process, has caused the rewriting of their planning and practice Pedagogical transformation. The survey invites us to an immersion in reflection on collaborative collective identity in EJA, that the proposed reconfiguration of curricular knowledge in Transiarte digital production, reframes the multiple knowledge and mobilize for the life of the subject student-workers.

Keywords: Collaboration. Youth and Adult Education. Collective identity. Action research. Transiarte.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reunião do coletivo PROEJA Transiarte na Universidade de Brasília. ....	27
Figura 2 - Oficina transiarte no CEM 9 de Ceilândia, produzindo os personagens do enredo/roteiro com massinha (fotografia Germano Costa, 2015). ....	50
Figura 3 - A equipe de filmagem de Conterrâneos confraterniza com trabalhadores no topo do Edifício do Banco Central ainda em construção (1997). ....	56
Figura 4 - Uma roda de conversa na oficina transiarte no CEM 9 com os estudantes: Edilaine, Bárbara e Julio. ....	59
Figura 5 - Na oficina transiarte no CEM 9 de Ceilândia, uma experiência de leitura de imagens (percepções dos objetos/paisagens) à relação conceitual de cultura de massa e acessibilidade do trabalhador, na transposição para uma produção artística digital .....	69
Figura 6 - Mapa Localização de Ceilândia entre as 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal.....	76
Figura 7 - As noções – entrecruzadas em pesquisa-ação .....	84
Figura 8 - Produção transiarte: Vontade de Aprender, com estudantes da EJA no CEM 9 de Ceilândia (animação pelo VivaVideo). ....	102
Figura 9 - Foto do aluno Jimmy, tirada por meio da tecnologia aplicada ao telefone móvel e vinculada à rede do Whatsapp.....	113
Figura 10 - Foto do professor de Arte, William Marques. ....	118
Figura 11 - Foto do professor de Matemática, Daniel Alves. ....	121
Figura 12 - Alunos do CEM 9, do coletivo 23C, na apresentação teatral o currículo de Arte(Cubismo).....	125

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - População segundo nível de escolaridade - PDAD - Ceilândia – DF .....	77
Gráfico 2 - Leitura quantitativa sobre a condição de trabalho ou desemprego por parte dos sujeitos-estudante da EJA / Turma 23C .....	110
Gráfico 3 - Leitura quantitativa sobre a utilização de endereço eletrônico por parte dos sujeitos-estudante da EJA / Turma 23C .....	110
Gráfico 4 - Leitura quantitativa sobre a utilização de redes sociais por parte dos sujeitos-estudante da EJA / Turma 23C .....	111
Gráfico 5 - Leitura quantitativa sobre a condição etária por parte dos sujeitos-estudante da EJA / Turma 23C .....	113
Gráfico 6 - Gráfico quantitativo sobre a pretensão por parte dos sujeitos-estudante com a EJA / Turma 23C .....	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As relações: Procedimentos e Método da Pesquisa-Ação na Oficina Transiarte.....	85
Quadro 2 - Cronograma das fases efetivadas, por meio dos procedimentos da pesquisa-ação.....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEAD – Centro de Educação Aberta Continuada a Distância  
CED – Centro Educacional  
CEFET/GO – Centro Federal de Tecnologia de Goiás  
CEM 3 – Centro de Ensino Médio 3 em Ceilândia  
CEM 9 – Centro de Ensino Médio 9 em Ceilândia  
CESPE – Centro de Seleção e Promoção de Eventos  
CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal  
COR JESU – Colégio Sagrado Coração de Jesus  
DRE – Diretorias Regionais de Ensino  
EAD – Educação a Distância  
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EP – Educação Profissional  
ETC – Escola Técnica de Ceilândia  
ETEC – Educação, Tecnologias e Comunicação  
FE – Faculdade de Educação  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
IFET – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia  
MEC – Ministério da Educação  
NTICE – Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão  
OSEM – Orientação Sócio Educativa ao Menor de Rua  
OBEDUC – Programa de Pesquisa do Observatório de Educação  
PAS – Programa de Avaliação Seriada  
PEJA – Perfil da Educação de Jovens e Adultos  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDAD – Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílios  
PDE – Plano Distrital de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
SEEDF – Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SOMA – Solicitação de Matrícula Escolar  
UCB – Universidade Católica de Brasília  
UCG – Universidade Católica de Goiás  
UEG – Universidade Estadual de Goiás  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1 – Das memórias ao objeto de investigação .....</b>	<b>24</b>
1.1 De uma história ao processo investigativo .....	24
1.2 Do lugar existencial.....	29
1.3 Retornando à Universidade.....	36
1.4 Experiências no coletivo PROEJA TransiarTE.....	42
<b>Capítulo 2 – As identidades culturais imbricadas na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores .....</b>	<b>51</b>
2.1 A construção identitária na história .....	51
2.2 As identidades no espaço e tempo da modalidade da EJA.....	57
<b>Capítulo 3 – Identidades entrecruzadas e produções transiarTE na EJA: da problemática à metodologia de investigação .....</b>	<b>64</b>
3.1 As produções transiarTE como representação da reconfiguração identitária.....	64
3.2 Do problema da pesquisa aos objetivos.....	71
3.2.1 Pergunta da pesquisa .....	73
3.2.2 Sujeitos da pesquisa .....	74
3.2.3 Objetivos .....	74
3.2.3.1 Objetivo Geral .....	74
3.2.3.2 Objetivos Específicos .....	75
3.3 <i>Lócus</i> da pesquisa .....	75
3.4 A base fundante do percurso metodológico .....	78
3.5 Procedimento metodológico.....	80
3.5.1 Compromisso da pesquisa: da situação-problema-desafio à mudança .....	80
3.5.2 Tabelas representativas dos procedimentos metodológicos .....	85
3.6 Coleta de dados.....	91
3.6.1 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa .....	92
3.6.1.1 Sobre o objeto abordado.....	92
3.6.1.2 Sobre o objeto co-construído .....	93
3.6.1.3 Sobre o objeto efetuado.....	94
3.7 Análise de dados .....	94
3.7.1 Do objeto abordado .....	94

3.7.2 Do objeto co-construído.....	95
3.7.3 Do objeto efetuado .....	96
3.8 Cronograma executado.....	97
<b>Capítulo 4 – Itinerário da pesquisa .....</b>	<b>98</b>
4.1 Um caminho, caminhado em coletividade, para a colaboração na transarte ...	98
4.2 Os Jovens e adultos na modalidade de EJA constroem uma outra/nova identidade nas produções PROEJA transarte? Analisando as vozes desses sujeitos.....	104
4.3 Os professores da Educação Básica na modalidade de EJA percebem a construção de uma outra/nova identidade nas produções PROEJA transarte? Analisando as vozes desses sujeitos.....	115
4.4 A experiência com o Diário de Itinerância na EJA: histórias, memórias, aprendizagens... ..	122
<b>Capítulo 5 – Conclusões: avaliação do objeto efetuado no percurso metodológico e inferências sobre o processo investigativo .....</b>	<b>139</b>
<b>6 – Referências Bibliográficas .....</b>	<b>146</b>
<b>7 – Anexos .....</b>	<b>149</b>
7.1 Formulário de Perfil da Educação de Jovens e Adultos (PEJA) .....	149
7.2 Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	149
7.3 Planejamento Curricular de Artes na EJA do CEM 9 de Ceilândia .....	149

## Introdução

A reconhecida proeminência das tecnologias de informação e comunicação na cotidianidade, possibilitada pela emergente política econômica conservadora neoliberal das últimas décadas do século passado, tem alcançado um número cada vez maior de pessoas, inclusive da camada social menos favorecida. Esse evento, desde o fim do segundo milênio cristão, tem provocado mudanças radicais no processo sócio-histórico, bem como impactado na representação de novas configurações tecnológicas e nas formas identitárias que revelam as histórias/memórias singulares e coletivas. O movimento deflagrado pela revolução tecnológica desse espaço e tempo, que agregou a caracterização digital às relações interpessoais, vem repousando, de modo mais consistente, na abordagem de processo. Portanto, trata-se de uma mobilidade de comportamento que está vinculada à consolidação de um pensamento técnico-científico-informacional, cuja pretensão ousada é ampliar seus limites para a comunidade global.

No contexto da globalização, a práxis pedagógica, nas ações dos profissionais da Educação, inexoravelmente, precisa visitar e apropriar-se da competência dessa linguagem tecnológica. Considerando que as práticas docentes devem ser objetos/ações decorrentes de reflexões, planejamentos e avaliações, permanentes, construídos na condição da leitura de novas realidades e dos sujeitos participantes, inevitavelmente, se requer estabelecer uma relação dialógica com o processo transicional, resgatando para esse cenário as diferentes gerações e os modelos socioculturais e tecnológico-digitais vigentes. O processo de transição comunicacional e informacional, veiculado e assimilado nas novas organizações/instituições sociais das últimas décadas, sobretudo da primeira década do século XXI carece de ser pensado como vetor relevante que implica na mudança da escolarização. Entretanto, precisa ser destacado nessa seara educacional o interesse, mesmo que particular, da parte de alguns gestores, professores, pesquisadores, dentre outros grupos comprometidos com o conhecimento.

Ainda que se ressalte o contexto da educação, importa emergir a necessidade de outra abordagem de valor correlato, a fim de que se amplie as interpretações sobre o processo de penetração das “Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão” (NTICE) na pós-modernidade. Destarte, agregue a esse ambiente reflexivo o elemento do perfil de economia, da cultura e da sociedade que



constituem a forma de vida cotidiana, na qual se sobressaem as crises e conflitos da primeira década histórica, supracitada, arquitetada, sobremaneira, pela crise financeira global, sinalizada por Castells (1999). A mentalidade hegemônica, alicerçada pela veia da política econômica capitalista, que se vela por trás da cortina da globalização, alavancada pela convicção da ideologia de homogeneização, imprime a característica de individualização no modo/modelo de vida cotidiano. Uma crença que se difunde, alicerça no entendimento da vida, das relações, do mercado, a fim de atender/servir o indivíduo, como condição a ser estimulada no corpo social.

Nesse contexto, se constrói uma lógica perversa de significado que depauperava o sentido de sociedade, de coletividade e fortalece o desenvolvimento autocontrolável sustentado pela economia global seletiva. Esse movimento de pensamento, que se articula na face do individual, como condição de prosperidade e acúmulo de benefícios, simultaneamente, produz a fragmentação/deterioração do significado de coletividade, sociedade. Assim como, em relação à cultura forja uma concepção de apropriação pelo progresso econômico.

Destarte, a cultura digital desponta, além da intencionalidade de favorecer a comunicação/informação entre esses grandes núcleos de individualizações, de pujança econômica, para alcançar outros segmentos e espaços populares, a fim de estigmatizar essa identidade, multiplicá-la na comunidade planetária – a identidade da individualização como o objeto abordado. Os encontros entre esses núcleos socioculturais se caracterizam pela construção, desde a modernidade, de uma cultura híbrida<sup>1</sup>, no que se refere à coexistência das linguagens culta-técnico-científica e populares à pós-modernidade, nas suas fusões, dando conta das suas contradições, artísticas, literárias e comunicacionais (CANCLINI, 2013, p. 18-19).

Considerando as diferenças, os choques entre as linguagens, a forma de culturas híbridas aproxima os processos socioculturais que outrora existiam de modo segmentados, mas que passam a se entrecruzar/combina, a fim de gerar novas estruturas, objetos e práticas. Nesse contexto, é viabilizado a abertura de um diálogo

---

<sup>1</sup> Canclini conceituou cultura como um processo em constante transformação, diferenciando-se da tradicional visão patrimonialista, adotando uma postura de mobilidade e ação. Defendeu o polêmico conceito de relativismo cultural. Segundo ele, todas as culturas possuem formas próprias de organização e características que lhes são intrínsecas, embora possam nos parecer estranhas, devem ser respeitadas. Neste segundo sentido, sua postura naturaliza a cultura humana. Ele considerou o consumo como uma das principais características da cultura contemporânea. Para Canclini, na Cultura Híbrida se trabalha com o cenário latino-americano, e remete à compreensão de acabar com a dualidade constituída a partir de campos de disciplinas segmentadas, para entender um processo unido, já que extinguiu as fronteiras entre massivo, popular e culto. Ele se ocupa tanto dos usos populares quanto do culto, tanto dos meios de comunicação massivos quanto dos processos de recepção e apropriação simbólica. Assim o entrelaçamento desses elementos, foi o que o autor chamou de culturas híbridas. <https://aulasdecomunicacao.wordpress.com/2012/12/18/estudos-culturais-o-pensamento-de-canclini/>.

intercultural, gestando os conflitos gerados nesse processo de interculturalidade, partilhado de modo ampliado, nas redes globais de comunicação, que por vezes gerenciam o conhecimento, o poder e a riqueza. A partir dessas bases reflexivas sobre cultura e hibridização, constitui o pensamento sobre o termo construção, no ambiente da revolução tecnológica digital, como movimento propulsor de mudanças radicais na forma de comunicabilidade, de gestão da informação e do conhecimento.

Essa condição me convocou para uma nova leitura da transição dos meios de comunicação tradicionais e da forma de expressão da cultura, sem maiores intercorrências ou interlocuções subjetivas de co-construções – a dialogicidade entre as individualizações na construção coletiva do conhecimento, do objeto co-construído. Portanto, uma passagem, desde a modernidade, dos modos mimético, hierarquizado, formatado e dominante/universal para uma perspectiva de produção coletiva. Dessa forma, a construção de uma nova mentalidade e comportamento na pós-modernidade, com relação às produções artístico-culturais e a sua comunicação, ganha, pelo poder de aproximação e modificação, uma natureza de redes horizontalizadas, de modo a expressar um formato rizomático, isto é, com resiliência para se reconfigurar, reaparecer. O fenômeno do rizoma entende-se por uma forma que privilegia a comunicação espalhada, ampliada, por todos aqueles(as) que desejam participar da construção desse processo coletivo que, ressaltado pela categoria da colaboração, explorada neste trabalho, transita, se modifica em outra forma, a da coletividade. Esse formato, decorrente da revolução tecnológica digital, está monitorado pela internet. Nela contemplam-se novas interpretações e significados espaciais e temporais, a partir de diferentes percepções e concepções sobre categorias que marcam a mobilidade da existencialidade humana no espaço e tempo, tão diferentemente medidos em relação àqueles postos pela modernidade.

Destarte, a cultura digital, as novas formas de construções identitárias, de comunicabilidade e a relação com as produções transarte, contemplando o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA), constituem um misto que pode ser percebido e concebido pela perspectiva da multiplicidade das qualidades objetivas que o espaço e o tempo podem exprimir, bem como o papel das práticas humanas em sua construção (HARVEY, 2004, p. 189). Esse sentido de espacialidade e temporalidade registra novos significados na pós-modernidade, que por sua vez são impressos à mudança cultural de natureza digital, na sua manifestação, configuração de expressões, que

embora se referencie na qualidade dos processos materiais, nos atributos da objetividade, pode transcendê-las na subjetividade de outros olhares, sentidos.

Dessa forma, as categorias espaço e tempo possibilitaram iluminar, significar o entendimento da nova configuração identitária neste trabalho, a da coletividade, que na forma da virtualidade e da colaboração estabeleceram grandezas que foram construídas por meio de práticas e processos materiais. Essa perspectiva materialista, compreendida nas/pelas práticas e processos de produção construídos num tempo-espaço, está para a reprodução da vida e de suas manifestações nas relações do corpo social, a exemplo do fazer cultura, do processo artístico, da identidade coletiva pela colaboração, da territorialidade, da virtualidade, do perfil trabalhador, de muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, a materialização da realidade no tempo da tecnologia digitalizada, na pós-modernidade, provocou uma nova condição espacial, em que o ambiente da internet, do movimento online, passou a ser um lugar de encontro, de compartilhamento numa perspectiva de coletivo ampliado. Desse modo, configurando-se como outro arranjo de relações interpessoais na cotidianidade, de uma coletividade colaborativa no espaço virtual.

A identidade coletiva colaborativa se constitui nesse formato de comunicações, na configuração digitalizada, de expressões, tal como a transiartística, pela ação transiarte – uma comunicação construída coletivamente, pela característica da colaboração, na apresentação de produção digital transiarte inacabada, do/no objeto efetuado. Uma construção, cuja intencionalidade pedagógico-política do PROEJA transiarte, que provocou em relação às condições espacial e temporal, numa concepção vigente de linearidade de reprodução da arte clássica, uma ruptura epistemológica, uma reconfiguração no processo da produção artística. Nessa perspectiva, a presença do modelo capitalista de produção renovável ou em permanente mudança gera outro(s) significado(s) de tempo, considerando as diferentes elaborações de materiais e as expressões subjetivas, insufladas pelos conhecimentos técnico-científico, racional-metódico e artístico vigentes, e reproduções sociais representadas como referência dessa comunicação.

Considerando as referências de espaço e tempo, impregnando a construção identitária, a forma de comunicação e o fazer cultura, transiartísticos, na pós-modernidade, ressalta que a linguagem circulante no espaço virtual agrega elementos de diferentes realidades socioeconômicas, históricas, culturais entre

outras dimensões. Nesse contexto da virtualidade, a mudança de referencial espacial, construída no lugar web, internet, portanto aproximando muitos perfis pessoais num agregado de nova configuração de rede de computadores, isto é, do entrecruzamento ampliado de comunicações, informações e expressões, certamente, dar-se-á de modo mais favorável à produção coletiva, num formato colaborativo. Ainda que cada usuário, na sua individualidade, como referência seja ocultado/resguardado pelo seu maquinário e construa seu perfil por vontade e liberdade própria, numa realidade de rede, na busca por informações e/ou conhecimentos rizomáticos, está, provavelmente, fadado a render-se à sedução dessa configuração de aldeia global virtual.

Sabe-se que esse tempo-espço da virtualidade incorporado ao modo de viver e produzir manifestações, entendimentos e conhecimentos, portanto de empoderamento de conteúdos materiais, ganha consistência numa ação coletiva, à medida que se desenvolve por indivíduos participantes de espaços privilegiados de decisões. Esse lugar, de expressões coletivas, lideranças de grupos, tutorias, cursos livres, processamento de dados massivos e outras configurações é incorporado e/ou mobilizado pela categoria da colaboração, em que os indivíduos-sujeitos cruzam informações e conhecimentos para a construção de um novo significado colaborativo. Caracterização que transita da crença das seguranças e certezas na individualização para um coletivo participativo, para a ampliação de conhecimentos e pela manutenção e fortalecimento do próprio coletivo.

A linguagem do coletivo colaborativo, reconhecida por uma reconfiguração do aprender com o outro, numa rede de computadores pela Web e internet, que amplia as possibilidades de interlocuções, co-construções, co-criações e co-recriações se difere do modelo pedagógico tradicional da transmissão de objetos de estudo por informações. Ainda que sejam reconhecidas pela denominação de aprendizagens informais produzidas em rede, configuram-se pela potencialidade de visitar o maior número de sujeitos – caráter de coletividade – e se tecem na proposição da colaboração de significados (TELES, 2012). A propósito da categoria colaboração, importa registrar que está na gênese da história humana, na necessidade que tinham as sociedades, os povos de se organizarem a partir de modelos produtivos e, conseqüentemente, regular sua vida no tempo-espço que construíam para a manutenção da própria espécie. Na história da evolução humana, desde os primatas, embora vivessem em bando, caracterizava-se por comportamentos

individualistas e competitivos, distintamente, os primeiros hominídeos exigiam a colaboração dos membros participantes do grupo. Entendiam que quando participavam com outros de atividades colaborativas, juntos tornavam-se capazes de se coordenar mediante a colaboração, pois demandavam objetivos/metas comuns, a fim de formar um “Nós” que age como um tipo de agente plural para criar tudo, a partir de uma “caçada colaborativa” à instituição dessa cultura coletiva colaborativa. Essa hipótese de intencionalidade compartilhada é o que criou esse tipo único de pensamento – seus processos de representação, inferência e automonitoramento – adaptações para tratar com problemas de coordenação social, especificamente, problemas apresentados por tentativas de indivíduos de colaborar e comunicar com outros – *to co-operate with others* (TOMASELLO, 2014, p. 3-4).

O caráter da colaboração, cujas competências revelam a agregação do coletivo, a coordenação de seus pares e a mobilização à resolução de situações-problema-desafio reside numa construção de nova identidade, isto é, a da coletividade, defendida neste trabalho pelas produções transiarte

A arquitetura de uma nova cultura, com base na comunicação multimodal<sup>2</sup> e no processo digital informacional, estabeleceu um desafio geracional, ou seja, de um lado os nascidos prematuros em relação ao tempo da Internet – 1969 – do outro os sujeitos que cresceram num espaço social que pulsa a mentalidade e a comunicação em redes, portanto imersos no mundo digital. Esse recorte geracional, que marca a relação de construção identitária de fazeres, como o transiartístico, requer o reconhecimento de sujeitos em condição tempo-espaço diferenciados. Não obstante, são compreendidos e contemplados numa mesma proposta educacional, reprodutora de informações, transmissora de conhecimentos.

Desse modo, alicerça-se um modelo social, educacional que ignora ou, simplesmente, negligencia o valor do diálogo entre as gerações, a importância da construção coletiva do conhecimento, por lançar suas bases de crenças na individualização, no processo de homogeneização. Esses perfis de fazeres encontram-se na EJA, com a proposta transiarte, que pela face da coletividade-colaborativa podem entrecruzar outras identidades, como a da territorialidade, da escolarização, do mundo do trabalho e da virtualidade. Essas gerações e suas identidades aproximam-se pelo processo dialógico de encontros e desencontros,

---

<sup>2</sup> Manuel Castells, na obra *A Sociedade em Rede*, registra o termo em função da transformação cultural que consolidou uma forma de comunicação posta pela cultura da virtualidade, em que a sociedade experimenta diferentes modos de se comunicar.

capazes de gestar entendimentos/significados coletivos e colaborativos numa forma digital transartística. Essa realização de arte de transição comunga com uma sociedade que também transita no seu modelo de comunicação e produção de conhecimento, gerando outro perfil, o da virtualidade – passagem do perfil presencial ao virtual. Trata-se de uma linguagem tecnológica com poder de hibridização<sup>3</sup> em relação às linguagens artísticas tradicionais e que tem por ação resguardar as identidades, a história memorial/cultural do coletivo dos sujeitos da EJA.

O entendimento por hibridização passeia pela construção de uma nova identidade na pós-modernidade. Uma vez reconhecido e aberto ao mundo da comunicação digitalizada, como outra/nova forma de fazer cultura, e de que nele transitam informações de múltiplas realidades e marcas/identidades diversas dos sujeitos, insere-se nesse contexto a educação escolarizada. Nessa concepção, a partilha da informação é imprescindível, assim como o processo de comunicação entre os pares de uma turma revelam outros/novos entendimentos e fazeres. Embora essa forma de educação comprometa-se a explorar a construção do conceito, portanto diferentemente da intenção clássica de fazer circular a informação na rede de computadores, precisa (re)interpretá-lo na realidade e/ou (re)elaborá-lo na forma de comunicação coletiva-colaborativa, a fim de gestar a construção de outros/novos significados/conhecimentos aplicados à vida dos sujeitos.

A linguagem computacional digital pode favorecer a ampliação e aproximação da individualidade ao coletivo e à colaboração, diante das necessidades de interpretação das situações-problema-desafio e da mudança das condições situacionais, implicadas na transformação da realidade existencial. Condições que a prática pedagógica no cotidiano escolar, que se provoca pela autoavaliação permanente, na exigência do risco, na aceitação do novo e na rejeição de qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996, p. 39), uma vez aliada à linguagem dessa tecnologia de comunicação digital, incorpora para ampliar e qualificar a colaboração nas relações entre os sujeitos. Contudo, deve estar comprometida com o encontro entre as identidades e a superação dos choques geracionais, com uma postura respeitosa diante do diferente, assumindo a construção colaborativa, a fim de visar

---

<sup>3</sup> Stuart Hall, na obra *A Identidade Cultural na pós-modernidade*, define como fusão de elementos, não somente na dimensão artística e literária, mas na perspectiva comunicacional, em que os sujeitos viabilizam um pensar, um fazer descentrado do indivíduo.

um conhecimento coletivo, transformações político-econômicas, socioculturais, pedagógicas, como condições que constroem novos diálogos no processo de aprendizagem e formação dos sujeitos no mundo, nas relações de trabalho.

Essa abordagem pedagógico-colaborativa incorporou-se ao meu fazer escolar e se desdobra na minha pesquisa à medida que investigou as relações entre os sujeitos da EJA, no entendimento de uma construção identitária, que parta de um posicionamento sustentado por uma ação coletiva-colaborativa, por meio das produções PROEJA transiarte. Transita nesse campo das identidades, a territorialidade, o aluno do/no mundo do trabalho e a virtualidade, a fim de percebê-las entrecruzadas na identidade coletiva, marcada pelo estigma da colaboração.

Nessa perspectiva, passei a dialogar com o problema que investiguei, contemplando a relação entre a construção identitária, reconhecida pela hibridização das identidades dos sujeitos da EJA, e as produções transiarte realizadas no Centro de Ensino Médio (CEM) 9 de Ceilândia. Destarte, apresento uma provocação que está implicada na análise da construção das produções transiarte, por parte do coletivo dos estudantes dessa modalidade de educação. Para tanto, faço referência às bases identitárias: da territorialidade, enquanto espaço da Ceilândia; do aluno, no encontro do lugar comum – a escola – que aproximam/desafiam diferentes tempos/gerações, Jovens e Adultos; coletivamente, no compromisso social de estudante-trabalhador; na experimentação da virtualidade, como capacidade de transitar entre os espaços presencial e o virtual. Sinalizo para a transição do tempo-espaço da individualização e comunicação singular do educando à configuração de outra identidade, a do coletivo, impresso pelo viés colaborativo. Considerando que esse modo de análise e o processo de compreensão da coletividade requer a “descentração”, ou seja, o deslocamento da identidade centrada no indivíduo, referência, para outra identidade (HALL, 2005), que se constitui na construção identitária de coletividade.

Este trabalho percorreu um itinerário que apresenta no primeiro capítulo uma narrativa memorial, construída numa relação dialógica entre a minha história de vida, por vezes errante, mas que nessa errância foi capaz de construir coisas belas (CARVALHO, 1997, p. 7) e a de outros pares, alguns conterrâneos, outros “estranhos”, com os quais pude transformar medos/incertezas em projetos existenciais. As primeiras páginas do corpo do texto comunicam as experiências do pesquisador sopradas pelos ventos entre o Sudeste e o Nordeste. Da mesma

maneira que semeiam a confiança noutras mentes, ainda desacreditadas no poder da educação, de que as realizações são plantadas no desejo e na vontade de quem faz da reflexão sobre a colaboração, na construção de conhecimentos coletivos, a tenacidade humana para capacitar e emancipar vidas. O capítulo permite um passeio entre a minha existencialidade e o retorno à Universidade, tempo-espço de ressignificações e renovações na direção do compromisso social e da adoção de uma educação emancipadora. Essas primeiras produções escritas ainda deram conta de aproximar as minhas identidades ao projeto PROEJA Transiarte, que pela lucidez das reflexões políticas e pela força do movimento fizeram tecer uma interpretação teórica aplicada à realidade.

O segundo capítulo edificou uma relação prazerosa entre percepções e concepções sobre a construção identitária na história no espaço e tempo da modalidade da EJA no CEM 9 de Ceilândia. Por essa razão, evocou um diálogo existencial que movimentou a compreensão sobre o sentido de estar no mundo, o engajamento com um projeto de vida/existência e a potencialização da reflexão na direção da transição da individualidade para a coletividade. Nesse contexto, reafirmou-se a proposta de trabalho da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na reflexão/ação liderada/articulada no coletivo PROEJA Transiarte, comprometido com a veia político-pedagógica. As páginas desse bloco narram um encontro com o significado da reconfiguração identitária, antes configurado em um modelo rígido de natureza reprodutiva, predeterminado para a existência humana, posteriormente, aberto à existencialidade inacabada, solícita à construção de mentes/inteligências coletivas-colaborativas. Nesse contexto, possibilitou um diálogo com o pensamento sartreano, em relação à desconstrução do sentido de finalidade na materialização das ações humanas, para afirmar a vida na capacidade de amoldar-se.

O terceiro bloco capitular desta dissertação inaugurou-se na produção de uma reflexão político-pedagógica sobre os processos que geram as produções digitais transiartísticas na EJA, co-construídas pelos sujeitos-alunos-trabalhadores. Uma reflexão que destaca as etapas das oficinas transiarte, como um fazer metodológico e dinâmico, na utilização da tecnologia digital. Esse bloco comunicou um caminho que nasce de uma situação-problema-desafio, na/da vida dos sujeitos da pesquisa, mas que se estabeleceu na relação dialógica com o sujeito pesquisador – interator na pesquisa e imerso/presente na realidade pesquisada. Um percurso que se



planejou no objetivo do reconhecimento de identidades entrecruzadas numa nova configuração identitária, a da coletividade, pela colaboração. Uma construção em que o digital transiarte, num outro tempo-espço, forneceu uma chave de leitura dialógica, existencialista, para o sentido do engajamento com o outro ser político, num movimento de transformações, que comunicam novas realidades, ressignificando histórias, memórias numa outra modalidade de educação. Nesse capítulo apresentei a abordagem metodológica utilizada para qualificar o processo da pesquisa sobre a construção identitária, permeada pela natureza da coletividade em colaboração, a partir das produções transiarte, co-construídas no tempo-espço das oficinas no CEM 9 de Ceilândia, na EJA, em sua 3ª etapa do 3º segmento.

O quarto capítulo se construiu por uma escrita que fortalece a pesquisa-ação, existencial, como um itinerário de ações imersas na realidade local, que se compreende no compromisso com a transformação do espço pesquisado, de modo dialógico no coletivo, colaborativo na vida/existencialidade, nas histórias/memórias dos sujeitos de uma comunidade educativa. Particularmente àqueles(as) ceilandenses, do Distrito Federal, que experimentam a vontade da materialização de uma conclusão, um certificado da Educação Básica. Todavia, apesar de perfazer essa busca, os alunos, juntamente com os professores e pesquisador envolvidos no projeto, aceitaram avançar para a leitura/interpretação da realidade local, no objetivo de encontrar, por meio das rodas de conversas, uma situação-problema-desafio, isto é, que emerge da sua realidade/cotidianidade desafiadora, enquanto sujeitos-alunos-trabalhadores da EJA, a fim de que pudessem superá-las/transformá-las, portanto ressignificá-las. A exemplo do(s) novo(s) significado(s) que ocorre(m) no enfrentamento e entendimento da rotina de muitos jovens e adultos, que se colocam na (re)interpretação dos objetos de estudo, conteúdos curriculares, muitas vezes matriciados numa forma rígida do planejamento curricular. Embora seja de importância reconhecer problemas na cotidianidade dos alunos, requer atualizá-los numa prática social, numa luta coletiva pela transformação das desigualdades, das injustiças que impedem a dignidade da vida, a educação para a emancipação.

Nessa proposta, os procedimentos metodológicos que implicam o exercício da pesquisa-ação, articularam-se, inicialmente, numa primeira etapa em relação ao objeto abordado. Esse momento se estabeleceu, no consenso da argumentação coletiva, da identificação de uma situação-problema-desafio a ser explorada, (re)interpretada, pela interlocução participativa do coletivo da turma com o professor

e o pesquisador. Condição que foi possibilitada mediante a construção da contratualização entre os participantes envolvidos no projeto. Essa relação dialógica e dialética se fez pelas escutas sensíveis desse coletivo na oficina. Numa outra etapa, subsequente, da pesquisa-ação, do objeto co-construído: entendido como um espaço-tempo de estabelecer relações do(s) problema(s) com a existencialidade dos atores na oficina, partiu-se para fazer referências teóricas da pesquisa-ação, em relação aos instrumentos de coleta de dados (formulário de Perfil da Educação de Jovens e Adultos, entrevistas semiestruturadas, diário de itinerância e avaliações) permeando a situação-problema-desafio, comunicada nas reflexões, tensões, por um modelo de análise multirreferencial, que se constituiu na ação-reflexão-avaliação. Uma terceira etapa desse processo de pesquisa-ação, do objeto efetuado: deu-se no tratamento, interpretação dos dados, gerados, pela observação participante predominantemente existencial, por meio dos instrumentos de coleta de dados, composto de outras três elaborações: diário de rascunho, diário elaborado e diário comentado. Uma vez aceito no coletivo, fiz escuta avaliativa do processo e exerci a troca simbólica de significados, que avançou para a escrita de um relatório parcial, tendo como foco a existência concreta dos sujeitos e o sentido de mudança.

No capítulo cinco me detive numa avaliação do caminho percorrido pela reflexão/análise do processo investigativo como um todo, compreendendo que na pesquisa-ação os momentos da avaliação e da reflexão estão relevantes em cada etapa do procedimento metodológico. Nessa perspectiva, ousei conduzir esse trabalho promovendo inferências, que pretendo encaminhá-las à comunidade educativa em que estava participante da cotidianidade dos sujeitos da pesquisa, por meio da coleta e geração de dados, bem como fiz referência a elementos desafiadores no processo de entendimento da construção identitária da coletividade. Apresento o reconhecimento de que a natureza da coletividade, ainda que respeitando as singularidades dos sujeitos, emerge como outra forma de comunicar informações e expressões, num espaço e tempo favoráveis à produção material pela referência da individualidade. Tal identificação se reforça pela categoria da colaboração, que avançando na gestão da construção de conhecimentos coletivos, revisita as identidades dos sujeitos e, dialogando com seus saberes e as linguagens tecnológicas transiartísticas, possibilita a elaboração de ressignificados, na perspectiva da transformação das condições/realidades materiais.

## Capítulo 1 – Das memórias ao objeto de investigação

### 1.1 De uma história ao processo investigativo

“Toma-te, tão somente, aquilo que és”

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. 1908.

“O nordestino errante que, em sua errância, constrói coisas belas, espalha aos quatro ventos sua música e sua poesia, sua visão de mundo e seu jeito de ser, e edifica cidades.”

CARVALHO, Vladimir. **Conterrâneos Velhos de Guerra**. 1997.

Uma história que se tece no movimento de superação do medo, do estranhamento, da expectativa em transitar, amadurecer e reconhecer as identidades que marcam o meu tempo-espço existencial. Destarte, em razão dessa espacialidade e temporalidade, houve o distanciamento de minha oriunda territorialidade, marcado pelo egresso da cidade do Rio de Janeiro, na passagem da adolescência para a juventude. No tempo de 1982, a minha existencialidade deu lugar à experiência com outra cultura, a do povo nordestino, singularmente o baiano, abrindo meus olhares para o universo da cultura artística brasileira. Considerando a transição da casa de meus pais à entrada numa comunidade de estudantes, constituía-me, a partir do lugar de onde vinha, um sujeito que passava a exercitar a convivência na diversidade cultural. Esse deslocamento existencial possibilitou a ampliação dos meus conhecimentos, promoveu relações de pertencimento à comunidade, fomentou discussões coletivas, transformou a realidade de competição escolar – experimentada/reproduzida no modelo de repetição e produtividade, encarnado no ensino médio regular – e ressignificou a condição colaborativa.

A experiência com o coletivo de estudantes na Bahia produziu outras sensações e percepções que se agregaram à minha história, pela identidade de diferentes territórios do nordeste brasileiro, sobretudo na atitude de abertura em relação ao outro. Do diálogo permanente no ambiente da diversidade cultural emergiu um processo de entendimentos e produções de significados em relação ao mundo que me cercava. Porquanto, passei a reconhecer esses sujeitos pela identidade territorial, marcada inicialmente pelas memórias que narraram os locais de nascedouro. Simultaneamente a essa identidade, despontava a força do

elemento cultural-regional do/no estudante, seja no seu modo de pensar, significar e agir sobre a realidade, bem como o desejo de transformar, pela Educação, a difícil condição de sua vida no interior do Nordeste. Tratavam-se de linguagens que compartilharam saberes produzidos por histórias de vida, ressignificados na construção de um coletivo colaborativo. Condição que se consolidava nas relações dialógicas respeitadas entre os estudantes, sobretudo entre os das classes populares – por meio de saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996).

A experiência vivida na Bahia, de “todos os Santos”, de diversidades culturais e diferentes identidades incorporou à minha história o interesse por debruçar-me sobre a relação entre a educação, promovida nas camadas populares, e as identidades dos sujeitos estudantes. A formação acadêmica em gestação, ou seja, pelas reflexões filosóficas embrionárias, considerando o entendimento para além da história dos pensadores clássicos, revelava a investigação pelas identidades que marcaram os sujeitos e, concomitantemente, atuaram sobre suas concepções. Tratou-se de uma outra etapa do meu itinerário formativo, ou seja, deixando o fértil terreno cultural baiano avançava sobre a “grande” São Paulo. Um tempo-espço bem mais pujante/desenvolvido em relação ao país, no qual refletia um modelo de vida bem estruturado para a aceleração de produções materiais. Ele se movimentava no ritmo frenético das pessoas na cidade, estabelecido em grande parte no percurso casa-trabalho, acentuando uma característica marcante na existência das pessoas, ou seja, o caráter da individualização. Observei e compreendi um território tocado pela exigência da identidade trabalhadora, a partir da condição de relevância, visando atender o mercado produtivo, as “necessidades” de produções materiais. Contudo, havia condições para desvelar outras identidades pelas expressões/produções culturais que irrompem, naturalmente, nas manifestações da vida, mesmo adotando uma forma cotidiana de dureza/cruza, revelam aquilo que as identificam, como pessoas, que para além do território, agregado ao valor do trabalho, a comunicabilidade pelo espaço da virtualidade.

Cresceu, desse modo, o desejo por estudar, pesquisar o fenômeno que identificava um grupo, uma coletividade e como esse referencial existencial produzia um pensamento e uma prática nesses atores. O fazer Filosofia suscitava uma análise reflexiva sobre o movimento do elemento linguagem, que estava embrenhado nos contextos socioculturais dos pensadores. Diante da legitimação

dessa concepção, fortalecia-se o pensamento de que falamos a partir do lugar que somos, do trabalho que realizamos, da comunidade que pertencemos. Essa marca me acompanhou no curso de Filosofia e me motivou à docência, profissão que materializei, desde 1987 no ensino médio privado, de volta ao Rio de Janeiro. Antes, porém, realizei outra experiência, numa comunidade carente em São Paulo, num centro de Orientação Sócio Educativo de Menores de Rua (OSEM), com sujeitos que estavam em busca da promoção de condições de Educação, Trabalho e Dignidade. Essa ação-reflexão junto ao Centro Comunitário de Vila das Mercês-SP. consolidou, na minha vida/existência de estudante de Filosofia e militante político, a relação entre o elemento teórico-filosófico e a necessidade de que o conhecimento interferisse na transformação da realidade local, imbricada com as minhas realizações no movimento social.

A experiência das ações comunitárias reforçou o exercício da docência, no meu deslocamento de São Paulo para o Rio de Janeiro. O tempo de 1987 dialogou com o espaço da sala de aula, como condição do meu fazer pedagógico, encantado que estava pelos referenciais teóricos e práticos. Foi o espaço de descoberta da necessidade de aproximação entre a Educação e a Cultura, a partir das identidades que comunicam a vida dos sujeitos. A docência se fundia com a existência e, após uma década do início desse exercício, nesse processo me deslocava para Brasília, com a finalidade de implantar um projeto de Filosofia para iniciantes da Graduação. Nesse contexto, registro que se tratavam de sujeitos sem conhecimento do componente curricular na formação da Educação Básica. No final do milênio, lecionando em salas de aula de colégios privados de Brasília, assistia articular-se uma sociedade modal, que experimentava a transformação caracterizada pela passagem da cultura material para o novo paradigma tecnológico, organizado em torno da tecnologia da informação (CASTELLS, 1999). Essa organização promoveu a horizontalidade de informações em torno da internet. Nessa perspectiva, me deparei com a penetração da linguagem da tecnologia digital, que provocou outro diálogo com a minha prática, desta feita com a marca identitária da virtualidade. As tecnologias eram tratadas nas escolas que atuava, como ferramentas potencialmente capazes de mudar o ensino, radicalmente, de modo a qualificar a aprendizagem e alcançar espaços jamais explorados, portanto muito além dos livros didáticos. Não obstante, materializava-se como concepção tradicional de leitura e interpretação do mundo, que se diferenciava, distintamente, da capacidade de

construir noções que se entrecruzam (BARBIER, 2007), bem como a de produzir outras interpretações do real, que se agregam à caminhada ontológica e interferem na leitura e transformação da vida em sociedade, que surpreende com uma nova relação de diálogo e organização entre os seres e as coisas no mundo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 143).

O processo de transitoriedade pelos diferentes territórios nacionais que passei, o meu exercício de estudo-trabalho acadêmico e profissional-docente e a convivência com a cultura da virtualidade, por meio das tecnologias de informação e comunicação, provocaram a necessidade de revisitar à Universidade. Movido pela urgência do debate acadêmico e da produção de significados, me aproximei da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a fim de participar de seu processo, como “aluno especial”. Me refiro à disciplina: Aprendizagem Colaborativa Online e Interfaces Estéticas de Colaboração, ministrada pelo professor Lucio Teles, que me colocava diante da reflexão sobre os temas Educação e Tecnologias. A medida que participava das diferentes configurações de aulas, no formato de rodas de debates e apresentações de seminários, que faziam dialogar com a literatura acadêmica sobre as tecnologias, como linguagens estéticas de colaboração, e as práticas educacionais, consolidava meu projeto de pesquisa. Imprimia na minha condição de pesquisador participante das oficinas/produções transiarte, no grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a dimensão do caminho da pesquisa-ação, predominantemente existencial, fundamentado pelo pensador Barbier (2007).



**Figura 1 - Reunião do coletivo PROEJA Transiarte na Universidade de Brasília.**  
**Fonte: Grupo de pesquisa Proeja Transiarte**

Cursando o Mestrado Acadêmico na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC), no eixo Aprendizagem Colaborativa Online e Interfaces Estéticas de Colaboração, passei a participar do coletivo PROEJA<sup>4</sup> Transiarte, a partir do qual experimentei a ação nas oficinas transiarte em unidades escolares da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O grupo tem sua ação política marcada na educação, na modalidade de EJA, embora mobilize-se para alcançar a integração com a Educação Profissional, contemplado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), na sua meta 9 – “Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos” e legitimado pelo Plano Distrital de Educação (PDE), nas suas metas 8, 9, 10 e 11. Embora no Distrito Federal, atualmente, não existe em nenhuma realidade escolar dessa Secretária de Educação. Há poucas unidades da SEEDF que sinalizam para o desejo de avançar na construção de um currículo integrado, pela ação conjunta de profissionais técnicos e docentes da EJA, a fim de formalizar a oferta de Educação para os estudantes, cujo perfil trabalhador e identidade cultural solicitam um ensino em diálogo com o mundo do trabalho. Recentemente, houve a aprovação da EJA, pelo Conselho de Educação, Integrado com a Educação Profissional (EP), no Centro Educacional (CED) Irmã Maria Regina Velanes, em 2015 – escola rural em Brazlândia-DF, ofertando o Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental.

A discussão e atualização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos passa pela intencionalidade política de compreender a construção do currículo da Educação Básica EJA “Em Movimento” integrado à EP – 1º, 2º e 3º segmentos, que pretende capacitar o estudante ao mundo do trabalho. Embora no coletivo PROEJA Transiarte haja o movimento para pensar essa integração como uma via que projeta nossa postura reflexiva para próximo da realidade dos trabalhadores na EJA. Mesmo por que essa modalidade de educação, inserida na relação dialógica com a condição identitária do estudante-trabalhador, provoca um enfrentamento com o “ensino bancário”, reproduzidor de informações e consolidador

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) agregou o nome ao Grupo do Projeto de Pesquisa Transiarte, que junto à Universidade de Brasília assumiu o subprojeto 3: Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, com base no financiamento do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006. No ano de 2007, no Centro Oeste, o PROEJA Transiarte passa a atuar no projeto 19: “O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do PROEJA”. Formando um consórcio de instituições: a Universidade Federal de Goiás (instituição líder), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a Universidade de Brasília e instituições associadas.

de conhecimentos linearizados na história, em razão de estarem distantes do cotidiano dos sujeitos estudantes da EJA e a serviço da reprodução social e não de sua transformação real-existencial.

A intencionalidade política marcou a minha posição nesse trabalho de pesquisa, por essa razão trago o termo/conteúdo PROEJA, assumido pelo grupo de pesquisa transiarte, para o título e produção da minha escrita, enquanto trabalho integrado com a práxis. Para tanto, participando das oficinas transiarte e reconhecendo a apropriação da linguagem tecnológica, por meio da produção artística digital, analisei a construção do elemento identitário, com base em produções transiartísticas na EJA, elaboradas na relação entre alunos que se reconheceram na coletividade e construíram ações de colaboração. Esses elementos exploratórios ganharam a marca da territorialidade, enquanto condição de espacialidade que marca a vida do aluno em Ceilândia, que está em diálogo com a identidade do sujeito aluno-trabalhador, no perfil da EJA, e se reelaborou/reconfigurou na identidade da virtualidade, pela transição entre o presencial e o virtual, por meio da utilização da linguagem digital. Todos esses recortes identitários, considerados a partir da associação entre coletividade e colaboração nas produções transiarte no tempo-espço da escolarização da EJA, por semestralidade, foram contemplados pela abordagem metodológica das noções-entrecruzadas em pesquisa-ação existencial e integral.

## 1.2 Do lugar existencial...

Filho de pais portugueses, da freguesia do Conselho de São João da Pesqueira, de Ervedosa do Douro, lugar de uma produção generosa de vinho, cuja bebida inebriava, por vezes, o diálogo em nossas refeições no Brasil. Eram regadas às delícias da culinária e do amor educador da mãe que no seu ofício de trabalho costurava, para além dos tecidos de diversas texturas, a unidade daquele coletivo.

Em muitas dessas partilhas da comida e da palavra, emergiram histórias daquele espaço, da cultura europeia que passava a conversar com a brasileira. Em 1959, Germano Augusto Costa, meu pai, chegava ao Brasil a procura de melhores condições de vida, uma vez que o trabalho realizado nos campos – vinhas e olivais – de meu avô materno lhe ocupava muito tempo, além de ganhar pouco para o sustento da família original. Maria Henriqueta Caracol Costa, minha mãe, chegou ao Brasil em



1956. Aqui voltaram-se a encontrar e nascia a partir dessa relação um compromisso que perdura por 50 anos de convivência – completados em 2014.

Lembranças das memórias de meu pai, remetendo-se aos seus 16 anos, que com muito esforço concluía o curso “primário”, concomitantemente ao trabalho nas terras de meu avô. Não obstante, pretendia muito mais e porquanto, aventurou-se a cruzar o oceano Atlântico numa longa viagem de navio. Contudo, não deixou para trás a sua terra, gente, cultura, mas as trouxe na sua bagagem memorial. Na viagem tinha também o desejo de encontrar minha mãe, com quem começara uma relação afetiva.

Chegando ao Brasil, empregou-se por nove meses num comércio do centro do Rio de Janeiro, mas logo se transferiria para o Hospital da Ordem Terceira do Carmo. Retomou os estudos, mas precisava dividir o tempo com o trabalho, até alcançar o certificado de “auxiliar de enfermagem”. Falava disso com o orgulho de quem reconheceu o valor da educação escolarizada, para desfrutar de uma condição melhor de vida, com base na linguagem de mercado: a profissionalização.

Em 1964, casava-se com Maria Henriqueta Caracol Costa, e no ano seguinte, em junho de 1965, nascia o menino, que foi batizado com o mesmo nome do pai, agregando o sobrenome da mãe, Germano Augusto Caracol Costa. Depositaram em mim a crença de que o catolicismo, enquanto religião muito vivenciada pela minha mãe, contribuiria com a formação de valores. Da parte de meu pai herdava o legado de que o ensino abriria espaços e me qualificaria no mercado de trabalho.

Naquela ocasião não conseguia ver a distinção entre o “mercado de trabalho”, como um discurso do sistema econômico capitalista para direcionar os conhecimentos a um fim prático produtivo, e o “mundo do trabalho”, no qual as pessoas executam ações de sentido, cumprem papéis como sujeitos de um fazer referencial e satisfatório no mundo. Nesse sentido, produz-se outro significado, afinal assume uma condição de maior identidade na vida, o *labor* de uma produção de sentido.

Minha vida escolar esteve marcada, predominantemente, pelo estudo em colégios públicos, pois meus pais viviam sob um controle muito rígido das despesas de nossa família, privando-se de uma vida de regalias e fetiches desse mercado produtor. Minha primeira residência foi numa comunidade carente, no “Morro do 117”, no Rio Comprido-RJ, onde convivi com a força/beleza da causa de movimentos populares, que efervesciam a localidade, em defesa dos direitos das pessoas da comunidade. Adolescente, me mudei para uma casa no mesmo bairro, pois minha família precisava se manter próxima ao local de trabalho do meu pai.

Era sujeito de um estudo que agregou ao Ensino Médio Profissionalizante, numa Escola Técnica, o curso “Técnico de Mecânica”. Naquela época esses cursos eram concorridos, pois reconhecia-se que saindo desse nível médio com uma certificação nessa modalidade de aprendizagem, muito provavelmente, o mercado de trabalho absorveria essa habilidade de conhecimento. Contrariando essa linha lógica do capital, em que o estudo estava condicionado ao mercado de trabalho, e a expectativa de meu pai, produzia-se uma ruptura paradigmática com a escolha.

Aquele caminho ganhou outro itinerário, aos dezessete anos, tendo concluído o ensino médio regular, deixava a casa de meus pais para fazer uma experiência na vida religiosa – Congregação dos Mercedários. Certamente envolvido que estava pela minha vivência no grupo de jovens da igreja, pela participação no movimento popular das comunidades carentes e pelo forte desejo de minha mãe. Nessa perspectiva, em 1982 segui para Salvador – BA para dar início aos estudos intercongregacionais, numa realidade de diversidade regional, de riquezas interculturais de nosso país.

Aos dezoito anos, concluído o Intercongregacional em Salvador – BA, segui para São Paulo, a fim de conquistar um espaço na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por meio do vestibular local. Em 1983, iniciava meus estudos acadêmicos de Filosofia. Curso pelo qual desenvolvi uma forte identificação, por conta das reflexões existenciais e/ou relacionais a propósito das subjetividades, do conhecimento, da cultura e das ciências. Aos poucos passava a ampliar o compromisso social de estudante, ao ser confirmado para colaborar com a monitoria de Sociologia.

Tratava-se de um momento da existência em que imergia nas leituras filosóficas, sociológicas e contribuía com as reflexões e sistematizações de outros estudantes que adentravam à academia. Reconhecia por meio dessa socialização do saber a necessidade de fazer uma escuta sensível em relação ao diferente, posto pela condição socioeconômica, pela diversidade cultural, pela crença religiosa entre outras dimensões. Movimento que oportunizou o exercício dialógico entre múltiplas culturas, capazes de construir um hibridismo necessário à convivência respeitosa de uma coletividade.

Nessa trajetória existencial passei a fazer do campo epistemológico um exercício de participação política, de vida cidadã, focado que estava nas necessidades da coletividade. Aos dezenove anos passava a viver a militância política pelo Partido dos Trabalhadores. No início do 1985 fazia uma imersão numa comunidade carente do

bairro de “Vila das Mercês” – SP. Um assentamento que acolhia diferentes perfis culturais e promovia ações socioeducativas com menores de rua da localidade (OSEM).

A experiência existencial agregou aos meus estudos um sentido de transformação da realidade, à medida que esse espaço geográfico-educacional se consolidava como um fazer pedagógico com foco na mudança de vida da comunidade. Apesar do lugar se destacar pela força de convergências socioculturais e educativas, ainda que tivesse uma natureza assistencial por cuidar de adolescentes das ruas, fora da escola, por meio de intervenções educacionais, médico-odontológico e bolsa alimentação, configurava-se numa condição de soerguimento existencial.

Foi um momento de aproximar grandes reflexões filosóficas ao chão existencial daquela gente, possibilitando que reconhecessem suas sujeições, mas provocando uma educação emancipatória, a fim de emergirem para um lugar de dignidade. Ilustro esse registro com a participação efetiva de uma forte liderança da comunidade, Pe. Miguel Vásquez – mercedário – que conseguiu alianças sociais, políticas e religiosas, a fim de transformar os esforços dos participantes na solidificação desse projeto. Suas ações no Centro Comunitário deram visibilidade ao bairro e conquistaram voluntários.

Com esse líder comunitário, nascia uma parceria com a intenção de reconhecer a cultura dessa gente, potencializar a sua voz e promover ações emancipatórias. Nesse sentido, conhecer a identidade cultural dessas pessoas é identificá-las como sujeitos de um fazer singular. A avidez de fazer das ideias, das teorias, dos discursos, aportes para uma prática pedagógica autônoma e libertadora. Nesse ano de 1985, exercitei-me em trazer a literatura do professor Paulo Freire, uma escrita refletida pela/na vida dos sujeitos, para dialogar com a vida daquela comunidade, em busca da humanização dos processos e das relações.

Em meio ao desdobramento desse projeto, em julho de 1986, tendo terminado o estudo semestral de Filosofia e em visita aos meus pais, no Rio de Janeiro, conheci e me encantei pela mulher que passou a ocupar um espaço especial na minha existência. Tratava-se de uma estudante de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mergulhada nas teorias dessa ciência e na prática social, que consolidava a identidade do coletivo, na sensibilidade e conhecimento com as pessoas, e na causa dos movimentos sociais. De uma ternura e tenacidade por articular-se pela dignidade da vida, aliada à concepção e percepção de mundo, a fim de transformar as realidades injustas. De alguém simples e de brilho nos olhos acolhendo a vida diante das adversidades/cruzas e belezas – Ah! Ana Cristina Giordano.

Aquela paixão, na sua gênese, provocou a necessidade do deslocamento de São Paulo para o Rio de Janeiro. Na ocasião, concluindo o curso de Filosofia e tendo saído da experiência da vida religiosa, contemplei esse novo projeto existencial, ainda que precisasse abrir mão da vivência daquele movimento comunitário. Uma escolha que naquele momento histórico mudou minha relação com o mundo, contudo comecei a tecer uma nova teia de relações educacionais, socioculturais, profissionais, afetivas dentre outras.

O retorno à cidade origem do Rio de Janeiro e a relação com essa mulher fizeram com que eu buscasse um trabalho, com o objetivo de dar significado à formação acadêmica e constituir uma mínima estrutura econômica para assumir o compromisso afetivo no casamento. Nessa perspectiva, enveredei pelos espaços escolares da Educação Básica, na rede privada. Os meus investimentos na docência: a interação entre as linhas de conteúdo e os eixos temáticos em relação à vida dos sujeitos, confirmaram o lugar escolar de satisfação/realização do trabalho humano.

Em dezembro de 1987 constituiu-se uma vida a dois, ao lado da mulher com quem já dividia desejos, sonhos e realizações. Registrava-se nessa história a confirmação do itinerário de paixões pelas pessoas, dentre elas, uma era especial. Promovia-se um movimento não menos apaixonante pela Educação e fortalecia-se a vontade de transformar as realidades que segregam e impedem as pessoas de serem melhores no mundo. Todas essas condições arquitetavam um escudo de proteção contra aqueles(as) que poderiam se tornar elementos de resistência aos novos fazeres.

Contudo, 1989 foi um ano que cobrou um pesado tributo a essa existência, haja vista que acolhia a proposta da família de minha companheira, particularmente seduzido pelo sogro e reforçado pelo desejo de meu pai, para participar da sociedade num comércio de materiais de construção. Partindo do pressuposto do senso comum, introjetado, de que sempre precisamos tirar proveito das experiências que fazemos, sobretudo aquelas que nos proporcionaram tensões, crises e mudanças, procuro ler essa decisão como outra experiência, apesar de nenhuma paixão pelo que experimentei, de algumas aprendizagens e leituras subjetivas buscando a essência e a contingência. Por conhecer algumas identidades e conhecedora das minhas paixões, a minha mulher e companheira se posicionou crítica à minha escolha.

No comércio, durante seis anos, foi tempo suficiente para perder os contatos com os colegas da docência, afastado de muitos referenciais que nutriam minha paixão pela Educação. Em meados do ano de 1995, já não mais suportando contrariar

e/ou driblar os desejos autênticos, simplesmente abandonei o trabalho por motivo de doença emocional. O corpo reclamava pela mente subjugada ao exercício do capital, do lucro e da aparente “vida melhor” economicamente, mas aspirava pela volta à profissão na qual me realizava como pessoa e colaborava com a de outros.

A saída do comércio foi generosa para me cuidar psicológica e clinicamente, a fim de não sucumbir diante da cobrança existencial e – religiosamente falando – da penitência atribuída. Apesar de todo esse movimento, ainda que de maneira bem tímida, buscava um espaço no ambiente escolar para recomeçar. Tais experiências produziram a aprendizagem de que é preciso (re)começar, (re)construir, (re)planejar, (re)apresentar-se diante do mundo, “ser, tão somente o que é”. Todavia, não pensava que as pessoas fossem tão duras, na convivência com os percalços dos seus pares, mesmo conhecendo-os na sua capacidade profissional.

Destarte, diante do endurecimento das pessoas, mesmo as conhecidas, e da falta de oportunidade para voltar ao cenário escolar no bairro onde morava e suas adjacências, acolhia-se uma proposta que chegava de muito mais longe. De Brasília veio um convite, por intermédio de colegas da Congregação Religiosa, para organizar/sistematizar um curso propedêutico de Filosofia para os jovens e adultos. Tratavam-se de pessoas-alunos que chegavam, sobretudo do interior de diferentes regiões do país, sem terem tido contato com a reflexão filosófica, o fazer filosofia.

Juntamente com a companheira, entendia-se oportuno acolher a proposta, ainda que mais uma vez dispusesse a sair de minha terra, da proximidade de meus pais, a fim de superar os desafios que a realidade do “mercado do trabalho” sinalizava. Mas, na “minha errância” e persistência, fruto do aprendizado que produzi com os nordestinos, me fizeram “construir coisas belas”. Nesse sentido, em janeiro de 1998, em Brasília, com a mulher e os dois filhos “cariocas”, uma garota de 7 anos e um garoto de 3 anos, iniciava-se uma outra jornada. Uma família que buscava conquistar um espaço digno para sustentá-la. Éramos os quatros – Germano, Ana, Gabriela e Lucas – a procura de nos situarmos nesse Planalto Central, mas em abril de 2000, acolhíamos a vida de um outro garoto – Tadeu – e em fevereiro de 2007, éramos seis, com outra chegada – Vithória – que completaria a família com dois casais de gêneros, de espaços diferentes, um “carioca” e outro “brasiliense”.

Ainda se ambientando em Brasília, diante de processos seletivos e/ou entrevistas, conquistava-se mais um espaço de trabalho, no colégio Coração de Jesus (COR JESU), realidade escolar que estava inaugurando o seu Ensino Médio. Na

ocasião houve uma colaboração com o ensino de Filosofia e História para adolescentes e jovens, durante 5 anos. Na seara da educação, a docência chegou a agraciá-me com três escolas num mesmo período. Entretanto, a qualidade dessa prática, na relação com as demandas, me provocou sobre a necessidade de me compreender mais inteiro no chão da história dos sujeitos, protagonistas do aprender a aprender, de forma colaborativa. De tal maneira que a ação precisava ser mais próxima dos estudantes, portanto menos espalhada ou de menor compromisso, por conta da questão temporal.

Concomitantemente a essa percepção, que se incorporava à minha reflexão e iluminava as minhas ações pedagógicas, o “novo milênio” se anunciava promissor na área da Educação no Brasil, por conta da penetração das denominadas tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Elas passavam a atuar de maneira invasiva nas escolas da rede particular, desfilando promessas por conta de ferramentas tecnológicas, recursos, interfaces, sobretudo nos espaços educativos privilegiados por gestões que injetaram bastante capital. Por sua vez, divulgava-se a ideologia de que desse modo o diferencial do processo de ensinar e aprender se tornaria mais dinâmico, interativo e sedutor, para docentes e discentes, facilitando a aprendizagem.

Uma abordagem que me intrigava, mesmo por que, trabalhando em colégios destacados na/pela mídia, analisava os movimentos e/ou intervenções pedagógicas e percebia o descontentamento de professores, bem como a subutilização da linguagem tecnológica. Afinal, tratar essa fonte de comunicação como instrumento de aprimoramento e dominância do saber é não reconhecer a exigência do inacabamento (FREIRE, 1996), descuidando-se da reflexão sobre o lugar identitário dos protagonistas do conhecimento, desprezando aquele que dá significado à educação. Apesar disso, se requer a aproximação e escuta sensível em relação às falas/dores dos sujeitos, a discussão coletiva sobre a situação-problema-desafio abordada na cotidianidade das vidas, por meio da co-construção (BARBIER, 2007) em direção à construção de significados existenciais e transformação das realidades de crueza/dureza. Nesse sentido, pelas produções transarte comunico a participação de um currículo na realidade existencial dos sujeitos, a fim de compreender, interferir e transformar a sua realidade local.

A problematização posta sobre a prática docente provocou a minha procura por aportes teóricos e metodologias de pesquisa, a fim de compreender esse fenômeno na educação escolarizada e atuar sobre ele. Essa busca encontrou eco no ensino

médio privado, quando assumiu a produção de pesquisa financiada pelo projeto “Maristão faz Ciência” – colégio Marista de Brasília, na qualidade de orientador de dois grupos de estudantes, que culminou na produção de dois artigos científicos: Juventudes e Incertezas e o Poder do Twitter. Tal experiência provocou a minha reaproximação do ambiente universitário. Mesmo que o tempo afastado desse cenário acadêmico fosse um elemento desafiador, estava convencido de que precisava seguir o caminho da maturidade de um profissional da Educação, pela pesquisa-ação.

### 1.3 Retornando à Universidade

O movimento intenso na educação escolarizada privada de Brasília, não me despertava para estreitar a relação com a Universidade dessa localidade. Entretanto havia produzido duas apresentações, por meio de programas de filosofia ofertados pela UnB, como “Uma prática da Filosofia na escola” e “As cavernas de Platão na atualidade”, por ocasião do projeto da Filosofia na Escola e mostras de Arte e Tecnologia. Contudo, crescia a insatisfação epistemológica e prático-didática de trabalhar ou fazer Filosofia de modo muito repositório, em que o estudante devolve o aprendizado por meio de uma repetição de conteúdos, ou ainda, uma leitura da História da Filosofia, a partir dos clássicos, desvinculada da realidade dos sujeitos, como forma tradicional no processo de ensinar e aprender. Ação que aprisiona o potencial criativo, autônomo e crítico dos estudantes.

Essa inquietação produziu a necessidade de revisitar algumas literaturas, como a de Paulo Freire – Filósofo e Educador – em “Pedagogia do oprimido” e “Pedagogia da autonomia”, a fim de acalentar minhas reflexões e posturas diante do sistema educacional a que estou a serviço. Tais referências me reposicionaram, enquanto consciência existencial crítica no mundo, em relação à realidade que atuo como profissional da Educação. Rasgaram as vendas ideológicas capitalistas reprodutivas, que cobriam meu olhar (re)transmissor de conteúdos, de materiais que contribuíam com a aceleração de uma produção massiva. Atitudes que me provocavam, como alguém de uma área de conhecimento problematizadora e investigadora, pois permanecia legitimando práticas “bancárias”, que impedem a autonomia e a emancipação dos sujeitos alunos.

Na perspectiva de reconhecimento e entendimento dessas condições, associadas à penetração das tecnologias na rede escolar privada, procurei identificar o

pensamento e ação que se serviam dessas linguagens para reconfigurar o modelo de aprendizagem. Para tanto, me debrucei na leitura de Walter Benjamin, como concepção de “reprodutibilidade técnica da obra de arte”. Em que a ação da (re)produção técnica foi alavancada pela mudança paradigmática decorrente da evolução tecnológica sobre o processo criativo e receptivo em relação à obra de arte. A transformação desse processo exigia novas interpretações estéticas, que avançavam sob a mentalidade social, provocada por essa forma de criação artística, a exemplo do despertar para a fotografia e o cinema em relação às formas de reprodução anteriores. Nesse sentido, a perspectiva de Benjamin sobre a reprodutibilidade traduz-se na capacidade de a linguagem tecnológica evoluir para outra configuração de captura da realidade, por meio da produção artística tecnológica.

Diante do pessimismo e da pura constatação de uma sociedade fadada à produção forjada pela necessidade de consumo, segundo a “indústria cultural”, desponta o otimismo desse filósofo, que pela (re)produção técnico-artística, materializava a libertação do objeto da condição puramente mimética e/ou do fim especulativo, no lucro. Nessa perspectiva, possibilitava pensar e compreender a relevância da subjetividade do olhar, de quem aprende a (re)ver, de quem re(cria), (re)produz a arte. Destarte, cada obra, produção artística guarda em si “o aqui e agora” da sua unicidade, de um tempo, de uma história, da percepção e sensação de cada sujeito. Diria o conhecimento popular em diálogo com essa teoria: “cada qual com seu cada qual”, mas a obra de arte pôde se metamorfosear (BENJAMIN, 2012, p.19).

A abordagem sobre o assunto “reprodutibilidade técnica” fazia eco na minha docência, a julgar que o cenário em que atuava estava ocupado de aparatos tecnológicos reprodutores. Contudo, no sentido de copiar conteúdos, formas e fazeres pedagógicos, dissociado da vida, da história, da cultura dos sujeitos estudantes. Convém ressaltar que o pensador frankfurtiano contribuiu com a discussão, nas últimas décadas do século XX, com relação à reprodutibilidade técnica na arte, por meio dos elementos técnicos que ratificavam a dimensão do extraordinário, aquilo que salta do cotidiano ordinário. No entanto, a compreensão de nova construção artística, alavancada pela tecnologia, não retira a sua “aura”, condição essencial, intrínseca à obra.

Essa reflexão inaugurava um tempo epistemológico para refletir sobre a identidade, aquilo que é próprio de algo, da obra, da produção artística, do sujeito interator. Portanto, essa leitura do que desperta o olhar humano, na pós-modernidade,



como condição sociocultural e estética prevalente no capitalismo a partir das últimas décadas do século XX, remete a um referencial identitário. Há elementos, como a territorialidade – espacialidade – o perfil de trabalho e a virtualidade – na linguagem digital – que se imbricam na produção artística, portanto banhando a história dos sujeitos, expressa no processo criativo. O sujeito que pensa, revela uma história cultural que produz uma comunicação desse lugar existencial, um entendimento do valor das relações interculturais e de novos fazeres subjetivos no mundo. Essas características essenciais ao sujeito me fizeram avançar sobre novas leituras, que fizessem mais eco aos meus questionamentos.

Outro pensador social visitado, diante dessa postura acadêmica que passei a adotar, Manuel Castells fez toda a diferença para aprofundar minha reflexão sobre a sociedade tecnológica da informação e o “poder da identidade” no processo produtivo. De tal forma que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) produziu mudanças no mercado e nos processos de trabalho. Configurou-se numa revolução em rede, pela penetração dos computadores, da comunicação online, que por sua vez instalou uma nova cultura, pela transmissão digital. A chegada e utilização da internet, no final da década de 60 do século XX, e sua expansão, após a privatização na década 1990, por diversos setores do mercado instituiu novas relações, dentre elas as socioculturais (CASTELLS, 1999, p. 9-10).

Com o acesso rápido de conteúdos de múltiplas naturezas e a demanda do crescimento de redes de comunicação suscitava-se a necessidade em todo perfil de público por esse formato, pela reconfiguração dos processos de informação e comunicação. Os países em desenvolvimento reforçavam o uso dessas tecnologias, encorajando o número de usuários de internet, que após 14 anos de sua utilização – 1995/2009 – alcançava 60% entre os países de economias desenvolvidas e crescendo rapidamente nos países de economia em desenvolvimento (CASTELLS, 1999, p. 9). O processo de penetração dessa forma de comunicação tecnológica, no âmbito global, constituiu uma cultura digital que, passou a disputar espaço com outras modalidades de comunicação, provocou uma modificação nas atividades humanas e promoveu outra forma identitária de encontro e partilha de saberes.

Diante das formas espaciais de sociedades<sup>5</sup>, que circulavam o mundo, e do nascimento de novas concepções do tempo, considerando a ação social, geravam-se as comunas culturais da era da informação<sup>6</sup>. As culturas que emergiram das necessidades espaciais, locais tornaram-se contraponto da intemporalidade global. Afinal as comunidades locais, que se teceram por meio da ação coletiva e são preservadas pela memória dessa coletividade, instituem-se modelos sociais de identidades. A constituição dessa forma de comunidade passou a ser reconhecida como lugar das identidades culturais de uma coletividade, que apesar de dialogar com o espaço virtual global, mantém a singularidade da identidade local. Nessa perspectiva, convém destacar que a reconfiguração da comunicação digital, na virtualidade, empreende esforços por manter e expressar essas identidades.

Esses aportes literários reforçavam minha busca por fazer da Educação um espaço coletivo de construção de conhecimentos emancipadores, de forma colaborativa, considerando o reconhecimento das identidades que marcam as histórias dos sujeitos. Desse modo, me exigia a uma reflexão sobre a prática docente, a fim de que pudesse contribuir com a condição de um ensino que se aplicasse na transformação da realidade local dos sujeitos. Imbuído desse desejo e tendo conhecido Lucio Teles, por meio de sua produção acadêmica voltada ao binômio: Educação e Tecnologia, pelo viés das interfaces colaborativas, me reaproximei da Universidade. Reconhecendo-a como lugar da reflexão coletiva, da gestão de produção do conhecimento, do fazer ciência, da retroalimentação de um saber emancipatório em relação à vida dos seus sujeitos e transformador das diferentes formas/condições de dominação. Na ocasião, demonstrei o meu interesse por participar da disciplina Aprendizagem Colaborativa Online e Interfaces Estéticas de Colaboração, ofertada pelo professor Lucio Teles. Para tanto, produzi uma justificativa para reafirmar essa intenção, de modo que a minha produção textual revelava um relato muito fidedigno ao que vim comunicando nos últimos parágrafos. De fato, era a vontade da aproximação entre o desejo e a realização do retorno à Universidade. Selecionado, a cursei no primeiro semestre de 2013, convencido a

---

<sup>5</sup> Tendo como base as grandes mudanças sociais decorrentes da penetração das Tecnologias da Informação e Comunicação, as formas espaciais de sociedade se configuram pela transformação do tempo e do espaço na experiência humana, que passa a incorporar outro modo de viver e se comunicar.

<sup>6</sup> O fenômeno da intemporalidade global, que rasga a noção de tempo num determinado espaço, se depara com uma comunidade, uma nova porção social que avança para afirmar um tempo próprio de sua identidade cultural na sociedade em rede, que segundo Castells (1999, p. 84) explode territorialmente como culturas da urgência locais.

aprofundar os estudos sobre as Tecnologias na Educação, como uma linguagem de poder de informação e comunicação no século XXI. Procurei me empenhar nas leituras, reflexões coletivas e apresentações dos trabalhos propostos pelo professor, a fim de legitimar minha presença na academia e contribuir com a comunidade.

Desse modo, dava os primeiros passos no retorno ao meio universitário. Nessa perspectiva, passei a dividir, mais próximo do professor, a experiência que fazia com a tecnologia na Rede Privada, particularmente com o Projeto da “Sala Interativa” no colégio “Maristão”, em que lecionava. Tratava-se de um espaço que se caracterizava pela diferença em relação à sala de aula, em que se intensificava a prática da exploração dos aparatos tecnológicos e descuidava-se da perspectiva da coletividade e da colaboração. O professor Lucio chegou a visitá-la e, a partir do reconhecimento do espaço, organizei uma apresentação, a do trabalho final da disciplina, nesse ambiente tecnológico, em que se fez presente a maioria dos estudantes do curso. Na oportunidade pude fazer um relato dessas caracterizações, bem como uma provocação sobre a finalidade e alcance dessas ações. Terminando o primeiro semestre letivo na Universidade, fui orientado pelo professor Lucio a me aproximar do coletivo PROEJA Transiarte, a fim de me apropriar das experiências vividas nas oficinas e participar das reflexões que consolidavam as práticas da arte digital – transiarte – na Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, passei a frequentar as reuniões desse coletivo procurando fazer uma escuta sensível sobre as ações do Projeto Transiarte no Centro de Ensino Médio 3 de Ceilândia (CEM 3), bem como interagindo nas discussões coletivas sobre as fundamentações que dão significado e direção às práticas no projeto. Dessa forma, participava das reuniões, semanais, na FE 3, a fim de reconhecer os desafios de atuar com os sujeitos alunos da EJA, em grande parte de perfil trabalhador, diante de um currículo e prática pedagógica, vigentes, que reproduzem conteúdos. Outra discussão frequente em nossos encontros diz respeito à legitimação de uma proposta educacional de inclusão social tecnológica emancipatória. Ela prevê, na formação desses sujeitos, o potencial capaz de transformar suas vidas, a partir da relação com a sua realidade local, a cotidianidade que revela as identidades, portanto de interpretação, criticidade dessas implicações sobre os interesses e as representações sociais que repercutem sobre o mundo do trabalho.

Todas essas ações estreitavam a relação entre as minhas subjetividades e o espaço universitário, como lugar de formação, de produção de conhecimento científico

e articulação/mobilização em favor da vida, portanto acolheu minhas experiências, conhecimentos, inquietações e provocações como filósofo, professor e estudante, ocupado em reconhecer as novas leituras e interpretações sociais, educacionais e tecnológicas diante da entrada determinante das tecnologias educacionais e da cultura da virtualidade nos espaços de formação escolar. Afinal, a penetração dessas linguagens nos espaços de aprendizagens implicava em novas práticas pedagógicas na realidade escolarizada. Paralelamente à participação no coletivo PROEJA, me preparei para os momentos avaliativos que foram apontados pelo Edital do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para o curso de Mestrado Acadêmico. Em novembro de 2013, iniciei a participação no processo de seleção, que culminou no início de dezembro com o anúncio da minha aprovação, pelo PPGE da UnB.

Diante desse processo, assimilava que esse retorno à Universidade agregava um compromisso de estudo e construção de um conhecimento inovador, diante do objeto pesquisado (abordado), à comunidade acadêmica (co-construído e efetuado) e, diante da pesquisa, implicava numa devolutiva da análise à realidade/comunidade pesquisada. Esse reconhecimento comunitário, legitimava a participação coletiva, identificando-me como pesquisador imerso e comprometido nessa coletividade, de modo participante e interativo no grupo de pesquisa-ação existencial, que se consolidava no tempo-espço de uma unidade escolar. Por esse motivo, procurei estabelecer um vínculo, ainda maior, com o coletivo PROEJA Transiarte, compreendendo que essa base de construção coletiva, encorpava-se às reflexões e tensões que perfaziam os discursos dos participantes da pesquisa. A categoria de natureza colaborativa, igualmente se escrevia no compromisso com a contratualização, entre pesquisador da UnB, gestores, docentes e alunos do CEM 9; no cenário da articulação do planejamento, com o professor da disciplina; nas rodas de conversa sobre a identificação da situação-problema-desafio; nas produções que reconfiguravam a condição artística, pela arte digital; na mobilidade de um conhecimento construído por várias mentes e mãos que desejavam transformar a realidade local. Essas etapas do caminho metodológico tinham, na minha atitude acadêmica, três vertentes identitárias que se entrecruzavam com a natureza do trabalho coletivo-colaborativo: constitutivo da identidade territorial, do lugar do aluno na EJA, atuante na oficina transiarte no CEM 9; da caracterização do alunotrabalhador dessa localidade e do fazer transiarte na mobilidade entre o presencial e o virtual, condição tecnológica identificada por uma cultura digital da/na virtualidade.

#### 1.4 Experiências no coletivo PROEJA Transiarte

As leituras, reflexões e sistematizações aprofundadas no espaço acadêmico me impulsionavam a buscar na Universidade um lugar comum à partilha de saberes, pertinentes às temáticas referenciadas. Nessa direção, à medida que afinava o diálogo acadêmico e o foco da pesquisa com o professor Lucio Teles, compreendia a relevância e continuidade da experiência participativa e transformadora no coletivo PROEJA Transiarte. Contudo, o Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, assumido por esse coletivo de pesquisadores, identificava-se como um marco político-pedagógico pela causa dos estudantes trabalhadores da EJA. Essa concepção agregava-se à minha existencialidade-acadêmica, a fim de afirmar minha posição política na direção dessa modalidade de educação, bem como cunharia a capacidade de socializar concepções e produzir articulações na perspectiva identitária de uma organização e participação coletiva-colaborativa.

Os contextos socioeducacional e político que fizeram emergir a modalidade PROEJA revelavam-se pelo desenvolvimento do programa, supracitado, por parte da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Reconhecendo que o Decreto de nº 5.478, de junho de 2005, instituiu no âmbito das instituições federais de educação tecnológica o programa, com abrangência nos cursos de Formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação profissional técnica de nível médio. Contudo, o Decreto restringia à rede federal de educação a oferta. Entretanto, em julho de 2006, sob novo Decreto, nº 5.840, instituía-se no âmbito federal, junto à SETEC, o Programa PROEJA, desta feita viabilizando qualquer outro sistema de ensino para fazer essa oferta. Tal programa produziu situações desafiadoras na legitimação de uma educação de natureza inclusiva e de caráter emancipatório, pois consolidava uma proposta de formação continuada que interferisse na existencialidade dos jovens e adultos. Destarte, esses sujeitos se mobilizavam na perspectiva de uma criticidade e participação transformadora nos processos socioeconômicos, em que suas vidas estão implicadas. Identificando a dialogicidade e dialeticidade entre as gerações participantes da turma de sujeitos-alunos da EJA, que assumindo a condição identitária no/do coletivo, na base da construção colaborativa, tecem conhecimentos coletivos aplicados à vida e de potencial transformador das realidades.

Outra referência histórico-social remete à origem do Proeja Transiarte, que pelo Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/SETEC, junto ao Ministério da Educação e cultura (MEC) está consolidado como programa que suscita à investigação dos processos de legitimação na prática pedagógica de uma Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um programa que tem duração de quatro anos, voltados à pesquisa e promoção de recursos humanos direcionados para estreitar o diálogo e a práxis entre a EJA e a Educação Profissional (EP). O programa na região Centro-Oeste foi espelhado pela integração de três polos universitários, ou seja, a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Goiás (UCG), a Universidade de Brasília (UnB) e o Centro de Educação Federal e Tecnológico de Goiás (CEFET/GO). Particularmente em Brasília, o subprojeto da UnB tem competência de atuação na Ceilândia e, entre o período de 2007 a 2014, está pautando as oficinas transiarte realizadas no Centro de Ensino Médio 3 da Ceilândia, a capacitação técnica em cursos tecnológicos ampliados realizada no Centro de Educação Profissional de Ceilândia, conhecido a partir de 2008, como Escola Técnica de Ceilândia (ETC) e grupos de oficinas transiarte, vigentes, no CEM 9. No ano de 2008, o Instituto Federal de Brasília se somou ao projeto, buscando naquele momento histórico-político, por conta de um acordo de cooperação técnica, instaurar nesse território a integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, ocupando-se de agregar a Transiarte na forma de linguagem a ser comunicada nas disciplinas escolares, dialogando com o currículo da EJA. Esses movimentos consolidavam essa modalidade de educação numa formação para a vida dos alunos-trabalhadores, tendo em vista que, suscitando políticas públicas educacionais visando a qualificação no mundo do trabalho.

Vindo da Educação Privada, inquieto com as práticas pedagógicas que manipulavam a linguagem tecnológica, por meio dos veículos transmissores de informações, moldadas, com o pretexto do ensino digitalizado e “avançado”, reconhecia a carência de políticas públicas na EJA, mas estava convencido de me embrenhar na ação político-pedagógica pelas necessidades/clamores dos seus sujeitos. Nessa perspectiva, avançava por identificar elementos que constituíam a identidade dos alunos, como condições de resignificação de saberes e fazeres. Apesar de não atuar na SEEDF, conhecendo a literatura de Paulo Freire e movido por suas provocações me envolvi no/com PROEJA Transiarte. Convencido de que fazer transiarte é um movimento que preza pelas discussões e construções de

conhecimentos coletivos na elaboração de uma arte, de transição, entre a mimética-reprodutora e a digital, na forma de colaboração. Uma linguagem capaz de mobilizar a arte educação na escola, por meio de mídias digitais, de modo a possibilitar a competência criativo-coletiva e a expressão dos estudantes, comunicadas pelo processo dos elementos de identidades culturais, numa construção colaborativa. Essa estimulação no cenário escolar solicita uma transposição da produção artística do ambiente presencial para o virtual, considerando a manifestação identitária da territorialidade, da identidade escola-trabalho e da cultura da virtualidade, assumidas ou não pelo estudante, nas produções transarte da EJA.

Na apropriação dessas articulações político-pedagógicas, em julho do ano de 2013 experimentei transarte no CEM 3 da Ceilândia. Na oportunidade o coletivo PROEJA Transarte retomava sua ação com o grupo de professores da escola, por conta do início dos trabalhos docentes – nas coordenações pedagógicas – em relação ao segundo semestre letivo. Diante da necessidade de reorganizar essa ação transarte, com os docentes dessa realidade escolar, houve um movimento por parte de alguns educadores e pesquisadores da UnB no sentido de aproximar e instigar outros que não conheciam a proposta dessa arte digital colaborativa. Nessa mobilidade do discurso e da aproximação da realidade docente e discente, me reconhecia na necessidade da apropriação dos currículos das disciplinas que passavam a acolher o projeto Transarte, bem como o papel da contratualização (BARBIER, 2007) com o(s) professor(es), pela imersão na construção participativa do planejamento e da cumplicidade do desenvolvimento do trabalho com os sujeitos-alunos da EJA. Dessa forma, nos reunimos no espaço do laboratório de informática do CEM 3, a fim de sistematizarmos o planejamento semestral com os professores.

Na oportunidade, me coloquei nesse movimento reflexivo e a disposição do professor de Biologia do noturno, Rômulo Santiago, na turma 23 E, do terceiro segmento de EJA, da 2ª etapa, para a realização das oficinas. Ocorreu uma vez na semana, às terças-feiras, no primeiro horário, inicialmente, e posteriormente se conquistou o segundo horário, com a disponibilização por parte do professor Luiz Pedrosa, do componente de Geografia. Embora ainda não tivesse tido contato com os alunos, o projeto me convocou a debruçar sobre o currículo da Biologia e planejar, em parceria com o professor, a aplicação dos conceitos da genética, genótipo e fenótipo, à realidade dos alunos, nas rodas de conversas, iluminadas pela situação-problema-desafio que emergiu da vida desses jovens e adultos da EJA de Ceilândia.

Concomitante a essa ação no CEM 3, que teve início de fato, em agosto de 2013, ocorriam reuniões dos membros participantes do projeto e professores da UnB, atuantes no coletivo Transiarte. Nos reuníamos às sextas-feiras na Faculdade de Educação (FE 3) para a partilha das experiências nas oficinas da EJA, em que cada grupo representado comunicava seu processo de produção transiarte. Esse espaço acadêmico vive a dialética e a dialogicidade entre os aportes teóricos, que dão sustentação à reflexão-ação nesse projeto, e a necessidade de materializar o projeto PROEJA Transiarte. Convém ressaltar que os encontros na UnB se faziam por leituras e reflexões orientadas pelo coordenador e professores fomentadores do Programa da Pós-Graduação de Educação, da FE, Lucio França Teles, Coordenador do Projeto em Brasília, Renato Hilário dos Reis; Erlando da Silva Rêses e a professora aposentada, atuante nos movimentos sociais e articuladora no Fórum EJA, Maria Luiza Pereira Angelim, como idealizadores do projeto (ANGELIM; HILÁRIO; TELES, 2012).

As experiências foram sendo agregadas à minha existência de forma que crescia o desejo e sua atualização no trabalho com esse público de alunos, sujeitos da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Na mesma medida, compreendia que o trabalho coletivo e colaborativo, pelas identidades alicerçadas e experimentadas no projeto, era potencializado pela arte digital, que reconfigurava o conceito e habilidades curriculares na/da aula numa outra abordagem metodológica, tecnológica, por meio da produção artística de identidade no mundo do trabalho. Essa forma de repensar as relações na escola, alunos e professores como porta-vozes de suas memórias e identidades, o diálogo entre a base curricular e a cotidianidade desses sujeitos e planejar uma outro fazer pedagógico, provocou a minha existencialidade.

A experiência docente que me marcava desde 1987, se reconfigurou pela linguagem tecnológica, daria lugar a uma pedagogia da autonomia – freireana – por meio da utilização da arte digital colaborativa, diferentemente do uso, muitas vezes, arbitrário das ferramentas impostas por uma gestão educacional. Por esse motivo, o projeto se incorporou ao meu fazer docente, de modo que os alunos, olhados na relação como sujeitos do aprender a aprender, pudessem fazer do currículo um movimento de produções transiartísticas, da passagem de uma concepção de arte clássica para a arte digital, de significado existencial e de mudança de referencial. Não obstante, o sistema de ensino privado, pelos seus interesses socioeconômicos, não oportunizava esse olhar, tampouco o diálogo e esse fazer, pois está comprometido com



o fenômeno do ranqueamento escolar, além de justificá-lo às famílias como “excelência de ensino”, capaz de levar os estudantes aos melhores lugares da academia.

A quebra paradigmática da concepção e da prática dicotômica entre o processo de ensinar e aprender, entre o tempo-espaço do global e local, do presencial e virtual promoveu em minha docência uma reflexão e mudança de postura na ação educativa e, conseqüentemente, um reencantamento pela Educação. Num momento histórico em que pares da profissão abandonam-na em busca de melhores condições salariais e/ou reconhecimento profissional – fenômeno que confirma o crescimento pela procura da realização do concurso público em Brasília. Contudo, a minha entrada, como professor, desde 1987 numa sala de aula, no Rio de Janeiro, legitimava a postura de muitos professores, que faziam da sua ação pedagógica a transmissão de informações ou reprodução de conhecimentos. Fato que, também, não transformava o conhecimento numa base de formação transformadora da vida, afinal, mesmo que viesse de uma área de conhecimento problematizadora – Filosofia – alinhava um discurso na perspectiva da história das ideias, do pensamento clássico, distanciando da cotidianidade do aluno e de pouca escuta às suas situações-problema-desafio. Portanto, condições que impediam a valoração/significação do desenvolvimento do seu potencial cognitivo-criativo. Situações que se afinavam às cobranças pedagógicas com foco no ensino da Filosofia. Apesar desse conflito existencial entre a postura requerida na abordagem da Filosofia no ensino privado, a minha prática alinhada ao discurso historicista reprodutivo, e o desejo de que o conhecimento transformasse as condições de vida, crescia o meu compromisso em ressignificar a minha ação pedagógica e a construção de conhecimentos na coletividade. Uma retomada da caminhada, como profissional da educação, atento às vozes dos sujeitos-alunos, resgatando seus saberes e histórias identitárias, de modo a colocá-las em diálogo com os conhecimentos técnico-científicos e aplicá-los à transformação de sua cotidianidade.

A ressignificação desse fazer pedagógico me lançou no exercício da oficina transarte, experiência que proporcionou a formação de uma cabeça teórica e um corpo prático em sintonia, na realização do trabalho coletivo, de natureza colaborativa. A força desse processo consistiu em fazer uma escuta sensível do coletivo PROEJA Transarte, de tensionar e afinar as discussões no campo teórico, de permitir-se refletir sobre a prática do outro na oficina de seu grupo. Esses elementos reportam-se à colaboração, como condição de construção e intercorrência por parte do outro em uma produção que é de caráter coletivo. Reconhecendo que o projeto na linguagem tecnológica digital

transita por uma expressão artística que precisa comungar com as identidades culturais de seus sujeitos, me posicionei no sentido de investigar o elemento que é motor das produções e comunicações transiarte, a colaboração na identidade de coletividade.

Em meio a esse entendimento político-pedagógico, vivi no segundo semestre de 2013, na prática de oficinas no CEM 3, com a atuação no 3º segmento, na 2ª etapa de EJA, com o professor Rômulo Santiago, da Biologia, um movimento, não esclarecido, por parte da Direção em continuar ofertando EJA na unidade escolar. Na oportunidade, escutava algumas conversas entre professores ligados ao projeto de que a intenção de oferta por parte da Direção tinha a intenção do ensino médio regular. Nesse contexto, do entendimento da importância e da oferta de EJA nessa unidade, vale destacar uma prática frequente durante as aulas do noturno, dando conta da interferência por parte da coordenação pedagógica e disciplinar do turno para recados sobre o expediente escolar e corriqueiras “subidas de aulas”, pela falta de professores, de forma também frequente. Outro elemento que confirmava o desinteresse da Direção na oferta de EJA, revelava-se na interrupção da produção da aula/oficina, pela coordenação disciplinar, a fim de que deixássemos o local, pois a escola estava esvaziada, considerando outras turmas que não realizavam a transiarte, conseqüentemente, teria que ser fechada. Nesse contexto, produzia-se, concomitantemente, a leitura de resistência à ação dos pesquisadores da UnB e professores da Educação Básica envolvidos junto à turma 23 E.

Essas interferências e percepções eram expostas no coletivo PROEJA Transiarte, como condições para avaliar a permanência naquele Centro de Ensino, com a modalidade de EJA na configuração de uma linguagem tecnológica, por meio de produções transiartísticas. Nesse sentido, avaliava-se que o trabalho deveria continuar até que houvesse um pronunciamento mais concreto por parte da Direção. Diante da decisão, permaneceu-se até a entrega da documentação do Conselho Escolar ao grupo Transiarte e à Coordenação do Projeto, junto à UnB, informando que nossa ação não era reconhecida pela comunidade escolar. Não obstante, estranhava-se muito o fato da composição desse Conselho, por meio das assinaturas do documento, pois não representavam a comunidade nas pessoas dos pais e tampouco dos alunos daquela unidade escolar. Apenas listavam-se funcionários da unidade escolar, com maioria de seus membros próximos à Direção.

A medida que se alimentava a discussão no coletivo do PROEJA, sobre os novos passos e posicionamentos para o desenvolvimento do trabalho da oficina,

avançava-se com a procura por outros espaços que desejassem a adesão do projeto. O coletivo Transiarte entendia sua ação na força emancipatória do projeto, portanto que, uma vez vinculado ao Programa de Pesquisa do Observatório da Educação (OBEDUC), financiado pela CAPES e integrado à UnB, precisava avançar/apresentar as produções, decorrentes da pesquisa, noutros territórios.

Nesse sentido, no final de 2014, sendo acolhidos pela Direção da unidade escolar e Coordenação Pedagógica do noturno do Centro de Ensino Médio 9 (CEM 9) de Ceilândia, para as quais apresentou-se a proposta e o resultado do trabalho no CEM 3, fomos convidados a reapresentá-la ao grupo de professores. Naquele final de ano, quando comunicada aos professores foi recebida de modo muito receptivo, mesma postura adotada pela gestão escolar, que sinalizava sobre a permanência da EJA e a necessidade de revitalizá-la com propósito da pedagogia de projeto, experiência bem praticada/evidenciada no diurno. Ficava acertado, nessa ocasião, o nosso retorno no início do ano letivo 2015, por ocasião dos encontros pedagógicos, para organizar os grupos de trabalho, reconhecer os professores envolvidos e a série/turma participante das etapas da Transiarte. Nascia dessa nova experiência transiarte a perspectiva da contratualidade, como condição ética entre os pares envolvidos, a que se referia o pensador René Barbier, mesmo sabendo que não se tinha, ainda, a participação/consentimento dos sujeitos estudantes da EJA.

Diante dos contextos, o coletivo PROEJA Transiarte figurava, naquele momento histórico-dialético e dialógico com a minha caminhada acadêmica, como uma referência de espaço de aprendizagens, seja pela partilha intensa das práticas nas oficinas transiarte, seja pela discussão fundamentada pelos teóricos. Destarte, a pesquisa-ação existencial de Barbier (2007), como um aporte teórico, oferecia sustentação na imersão e compromisso do pesquisador com a comunidade, os sujeitos pesquisados e na transformação de suas realidades. Nesse dinamismo, reconhecia essa teoria social por considerá-la um fundamento que não se distanciava da realidade local, da identidade dos seus atores no processo da pesquisa, mas se colocava como referencial para compreender os mecanismos sociais que produziam as situações-problema-desafio e interferir sobre a realidade, a fim de transformá-la.

A apropriação dos entendimentos sociais favorecia meu modo de pensar a Educação, como condição sociocultural de uma proposta de inclusão social e tecnológica. Tratava-se de possibilitar a formação de jovens e adultos da EJA, de modo que ampliassem sua leitura/interpretação de mundo e participação crítica nos processos

sociais. Nesse contexto, agregava-se a esse perfil de ensino o de pessoas trabalhadoras, cujas identidades culturais revelavam-se na condição de multirreferenciais históricos, que precisavam entrar em diálogo com os conhecimentos das diferentes áreas. Os sujeitos e suas identidades culturais, reservavam-se ao respeito dos espaços e tempos de aprendizagens diferenciados, que acabavam por ser comunicados nas produções PROEJA transiarte, como algo reconfigurado, inacabado.

Convém ressaltar que as identidades culturais figuravam nas oficinas transiarte como referências da vida, do lugar de onde vivem/falam os sujeitos, de significados que carregavam na sua história existencial, da perspectiva de tempo-espaço que os representavam, de expressões que se elaboravam e se atualizavam na cotidianidade. Considerando esses elementos, funde-se uma comunicação necessária com a realidade que acolhe e oportuniza as experiências dos sujeitos-alunos que, uma vez reconhecida/resgatada no itinerário formativo, precisa ser colocada no diálogo com o currículo da aprendizagem na EJA. Por conseguinte, essa modalidade de educação, por receber no seu quadro de matrículas um maior número de sujeitos alunos-trabalhadores, importa promover o desenvolvimento da linguagem tecnológica digital para alinhar-se à profissionalização e capacitar os alunos à melhor atuação no mundo do trabalho. Quanto à forma transiarte de expressar as identidades e os conhecimentos construídos coletivamente, surgia como possibilidade de representar, por meio de uma produção artística, um trabalho com materiais concretos, manipulados no coletivo, no espaço presencial, mas que se configura na possibilidade de alcançar o maior número de interatores no espaço virtual. Essa transição, de caminhos que se cruzam, pretendia viabilizar os entendimentos, os novos significados construídos pelos sujeitos-alunos, numa forma aberta de participação e (re)configuração do objeto co-construído, da produção transiarte, pelo público que interage com esses significados, devendo modificá-los à luz de possibilidades para superar as situações-problema-desafio.

O movimento de refletir e reelaborar o fazer pedagógico, com base no formato tecnológico digital e na expressão transiartística, emerge com o compromisso de ressignificar as relações interpessoais, na coletividade, e cognitivas, na relação entre o currículo e a cotidianidade, a fim de promover a transformação das práticas pedagógicas e das realidades que impedem um viver com dignidade por parte dos alunos. Nesse sentido, passei a focalizar o trabalho nas oficinas transiarte partindo do reconhecimento das identidades que comunicam os sujeitos-alunos e se entrecruzam no coletivo da EJA, por meio das rodas de conversas, do documento do mapeamento

do perfil dos estudantes – PEJA – do diário de itinerância e das produções transiartísticas dos alunos. Uma ação político-pedagógica que identifica o fenômeno da descentração do indivíduo, ou seja, da fragmentação de uma referência centrada num elemento social e reconhece a reconfiguração identitária coletiva, como movimento que consulta os saberes e propõe, por uma ação colaborativa, intervir na situação-problema-desafio que implica o coletivo. Essa proposta se teceu na construção de recursos que materializaram os aportes teóricos em produções artísticas transiarte. Destarte, buscou-se a veia da sensibilização, da sedução, para que os alunos da EJA, pela colaboração, conseguissem alcançar a comunidade e seus atores, por meio de vídeo animações, que retratem a situação local e provoquem a discussão e a transformação das condições: materiais, de trabalho, da escola, da aprendizagem e da sociedade.



**Figura 2 - Oficina transiarte no CEM 9 de Ceilândia, produzindo os personagens do enredo/roteiro com massinha (fotografia Germano Costa, 2015).**

**Fonte: Germano Costa (2015)**

Esse movimento é capturado pela relação dialógica e dialética nas rodas de conversas das oficinas transiarte, na leitura analítica identitária dos discursos dos sujeitos-alunos-trabalhadores, que revelam uma interlocução entre as diferentes gerações, apesar do público adulto, de idade bem avançada em relação aos jovens, não se furtar da experiência da aproximação e afinamento de uma construção coletiva. Portanto, o choque geracional se ressignifica na colaboração e construção coletiva das produções transiarte, como formas de entrecruzamento das identidades, reelaboração dos entendimentos curriculares e resposta à situação-problema-desafio.

## Capítulo 2 – As identidades culturais imbricadas na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

### 2.1 A construção identitária na história

“O nordestino errante que, edifica uma das  
maiores cidades do Planeta  
e faz Brasília, a mais bela urbe da modernidade.  
Não a constrói com a placidez e o prazer com que  
tece uma rede ou poema de cordel, nem com a  
alegria com que planta um pé de milho  
ou inventa passos novos para o bumba-meu-boi. A  
constrói sob absoluta pressão,  
alvo de violência, de autoritarismo, de massacres –  
mas supera tudo e a constrói porque acredita que  
está criando algo para si,  
que a Terra Prometida se faz com as próprias mãos.”

CARVALHO, Vladimir. **Conterrâneos Velhos de Guerra**. 1997.

Pensa pensa pensamento, tem sustém  
Sustento, fé café com pão,  
Com pão com pão companheiro,  
Pára paradeiro, Mão irmão, irmão

Linha linha de montagem, a cor a coragem  
Cora coração, abecê abecedário  
Opera operário, pé no pé no chão

BUARQUE, Chico. NOVELLI. **Linha de Montagem**. 1980.

O termo construção, pensado na elaboração desse trabalho e na substituição do vocábulo processo, inicialmente explorado, ganha contornos de um fazer que solicita o trabalho coletivo, afinal construir na perspectiva da individuação é limitar a expansão do potencial, a exemplo do criativo-arquitetônico e artístico-cultural. Essa concepção, pode/deve se debruçar sobre a percepção dos contextos da construção da cidade de Brasília, do seu entorno, como Ceilândia, no que se refere à capacidade dos sujeitos-trabalhadores, na grande maioria nordestinos, de aproximarem suas identidades e partilharem suas histórias num grupo de trabalho. Essa mobilidade para a unidade na materialização da aceleração da produção fez dessa gente e de suas identidades uma cultura para a vida em coletivos. Pessoas que transformaram seus sonhos, desejos, carregados na caçamba de caminhões – novos “paus de arará” - em vontade de desenvolvimento pessoal, social, progresso

econômico, sustento da família, que ficou na terra de origem. Passaram a fazer a experiência do coletivo para mobilizar uma convivência que minimizasse a falta do outro, em grande parte, da sua mulher e filho(s). A “bela urbe da modernidade”, desenhada na crônica poética de Carvalho (1997), não se arquitetaria com a práxis da individuação, ainda que carecesse da ideologia de “Marquês de Pombal” – ministro do Império Português – em construir uma nova capital imperial no centro do Brasil Colonial ou quando plasmada nas ideias de um grande arquiteto pós-moderno, Niemeyer ou idealizada num projeto, ganhador do concurso em 1957, urbanístico da Nova Capital, Lúcio Costa. Embora o pensamento, as ideias de um e outro indivíduo, ideólogo, ousado e capacitado movimentem o fazer, a prática convida a uma disposição de socialização, ou seja, inevitavelmente, o trabalho requer braços e mãos orquestrados pela sensibilidade e inteligência dos sujeitos trabalhadores, que numa coletividade reconhecem a força e dinâmica da história da produção. Destarte, os nordestinos palmearam as terras do Planalto Central, entrecruzando suas histórias e revelando identidades que recuperavam e atualizavam/modificavam o seu tempo-espaço em novas expressões/manifestações das práticas humanas em sua construção (HARVEY, 2004). Movimento que registra novos significados na existencialidade dessa gente e formaliza um convite à construção de um outro novo espaço e tempo em que atuem diversos atores na obra da criação. Essa concepção de tenacidade coletiva delinea a reconfiguração do viver em grupo e trabalhar na perspectiva da colaboração para alinhar as ações em direção de produções e/ou resultados satisfatórios.

À medida que se esboça a história da migração dos nordestinos e de outras regiões do nosso país no tempo-espaço da construção de Brasília, se identificam/comunicam as raízes culturais desse povo. Entre o tempo da labuta e das memórias, considerando o distanciamento dos seus familiares e amigos, fazem emergir um culto às manifestações do seu espaço de origem e à expressão do fazer cultura em terras distantes. Nesse contexto, surge a comunicação pela musicalidade, que imprime à letra, sobre a história de seu lugar, sua gente e sua saga cultural, um momento de transcendentalidade do tempo real para o imaginário, o virtual. Nessa mesma perspectiva, a escrita, por parte daquele(s) que a domina(m), transforma(m) as saudades, dores, choros contidos, expectativas do progresso, pensamentos no futuro incerto, resgate das pessoas queridas/familiares em poesia de vida, a fim de superar, na construção material que realiza, de modo

coletivo, as incertezas e inseguranças. Construía-se nesse cenário do Centro-Oeste nordestino, a riqueza de comunicação de culturas, mesmo por que outros migrantes de diferentes regiões do Brasil vinham com a crença de ganhar/lucrar condições favoráveis para ofertar à sua família. Desse modo, a história do nascimento de Brasília coincidia com um outro/novo tempo-espaco para o nordestino comunicar sua identidade e, distante de seu berço memorial e cultural, tornar-se protagonista na Capital do Brasil da valorização do acervo, da produção de cultura de seu povo. Concomitantemente a essa pluralidade de manifestações culturais, despontava na tenra história de Brasília um fenômeno de hibridismo, em que ocorre um encontro de culturas, ainda que majoritariamente representada pelo povo nordestino. A cultura híbrida implica na abertura e acolhimento de um diálogo de co-existência das linguagens popular e culta-técnico-científica, esta última representada por um grupo pequeno de pessoas que estava em Brasília para conduzir, orientar, analisar e tomar decisões técnicas, convivendo com suas contradições artísticas, literárias e comunicacionais (CANCLINI, 2013). Reconhecendo que a história, por longos séculos e milênios se escreveu em páginas dogmatizadas por culturas dominantes e inscreveu um jeito de dominar nas relações sociopolíticas, econômicas e culturais, a concepção de forma de cultura híbrida acolhe/compreende o choque entre as linguagens na ação de aproximar os processos socioculturais, circunscritos até a pós-modernidade em espaços segmentados. Trata-se de uma mentalidade e comportamento que provoca uma combinação de culturas, que se entrecruzam, com a finalidade de possibilitar novas práticas, materialidades – cunhadas em objetos e ritos múltiplos – e estruturas interculturais, atentas e ocupadas em gerir os conflitos dessa interculturalidade.

O tempo-espaco da cultura híbrida passa a comunicar-se com a existencialidade dos sujeitos que a produzem e se reconhecem nesse diálogo intercultural, isso porque cada humano carrega em si o entendimento de projeto existencial, enquanto sentido de razão no mundo, e na perspectiva de contingência sartreana, poderá não admitir e tampouco afirmar um modelo rígido, hegemônico de cultura que represente, por excelência, a natureza humana. Essa proposta de vida diante da cultura ou qualquer outro fazer e manifestação humana no mundo importa reconhecer que há uma ausência de finalidade pré-determinada para a existência humana. Partindo dessa premissa, identifica-se o hibridismo cultural como possibilidade de um novo fazer, que se constrói, estabelece na história humana no



diálogo que transcende o modelo incontestável de produção econômica vigente: concorrente, competitivo, conquistador e reproduzidor de ideias e matérias, negando, portanto, sua predeterminação histórica. A negação do sentido predeterminado na história, confere liberdade aos sujeitos, que na sua escolha podem/devem romper com o caráter de essencialidade para o qual foram criados, segundo concepções dogmáticas, estigmatizadas pela mente para dar sentido à existência, caso cumprida a sua função, seu papel no mundo, no tempo-espço também estabelecidos por uma ordem racional e condutora da tarefa de materializar as coisas de modo previsível. Nesse contexto, a identidade é a marca da existencialidade de cada sujeito, incorporada pelos fazeres no mundo, agregada pela história experimentada e cunhada ao longo da existência. Todavia, que se construiu na tecitura de relações, na ambiência de uma coletividade que participa dessa história, portanto imbricada com a existência de outros, ainda que, possa não estar determinada por esses pares da relação. Na perspectiva filosófica do existencialismo sartreano, de que a “existência precede a essência”, nega-se a concepção universal de natureza humana. Supostamente, construída por uma lógica racional que confere sentido a um fazer estabelecido, padronizado no mundo, a exemplo da cultura, como expressão de toda natureza humana que tocaria tudo e a todos numa mesma configuração de realizações. Na existencialidade cunhada por Sartre (1979), inversamente à concepção de generalização/universalização da natureza, dos fazeres e das expressões humanas, importa reconhecer no próprio ser humano, na vida que herdou, mesmo pelas determinações históricas, a capacidade de moldar a sua existência. Portanto, possibilitar que a existência ganhe o caráter da liberdade, para fazer escolhas, assumir projetos existenciais, ainda que submetidos a alguma determinação, para manifestar sua identidade, que identifica e manifesta no lugar comum da coletividade a unicidade da existência.

Na relação entre a história dos nordestinos, a questão da existencialidade na perspectiva filosófica sartreana e a estada dessa gente em Brasília, mobiliza-se uma identidade trabalhadora que destaca o sentido da coletividade. Para reforçar essa associação de assuntos, a alusão ao recorte do diálogo de Jean Paul Sartre com Daniel Cohn-Bendit, publicado na obra Maio de 68, confere significado à existência e faz sua leitura no engajamento político, que não escapa ao coletivo social. A pujança/força das manifestações de rua, por parte de estudantes – jovens e adultos – na França de 1968 – Rua no Quartier Latin – encorpando um movimento político

de consciência pela queda do regime vigente e implicando no movimento operário por suas reivindicações, dá o tom de força de um coletivo. O fato de serem estudantes, numa realidade sociopolítica de lutas operárias, talvez não incomodasse o poder daquela época, mas pensar na capacidade de aplicarem/mobilizarem seus objetos de estudo e transformarem-nos numa ação política de rua, mesmo massiva, reforça o movimento operário e ressignifica a história existencial do estudante. Nesse contexto, a existência pulsa de sentido na vida desses jovens e adultos, que se permitiram experimentar a liberdade de manifestar-se contra o regime, não obstante ao caráter da contingência da luta operária que predeterminaria a saída dos jovens às ruas. Essa singularidade que explode na existência nega também a suposta essência social do estudante, numa predeterminação, que deve estar para os estudos, focado no aprofundamento de leituras e numa escrita, quiçá distante da realidade política, portanto, ocupado com seu crescimento acadêmico, direcionado pela cátedra. Uma posição bastante confortável para os governantes, até que se faça uma reflexão sobre o sentido da natureza humana no mundo e sua responsabilidade existencial em moldar-se, articula-se para responder situações-problema emersas de uma realidade. Traçando uma linha transversal com a chegada dos nordestinos nas terras do Planalto Central, ocupando consideravelmente a região, até então não desbravada, ainda que sob o foco do trabalho e suposto progresso econômico, uma contingência do modelo de produção capitalista, a escolha/decisão de deixar seu território origem ressignificou sua existência. Uma nova resposta era dada ao estranhamento de uma existencialidade que foi capaz de romper com a pretensa determinação de viver em condições desfavoráveis, sobretudo no interior do Nordeste e, mesmo nas áreas centrais dessa região. Certamente, não tinham a amplitude da visão para aquilo que esperava por eles, para além da dureza do trabalho, ou seja, a pressão por parte de construtoras e seus chefes encarregados de monitorá-lo, uma marca de autoritarismo, violências morais/trabalhistas e até físicas. Mas, fizeram de sua história existencial uma escolha por superar quaisquer adversidades, contingências no objetivo de construir uma Capital, não qualquer uma, mas a do Brasil – Brasília – acreditando que estão criando algo para si, a “Terra Prometida”, que se faz com as próprias mãos de quem assim escolheu/decidiu viver e, nela, pode desfrutar de condições de dignidade.



**Figura 3 - A equipe de filmagem de Conterrâneos confraterniza com trabalhadores no topo do Edifício do Banco Central ainda em construção (1997).**

**Fonte: Vladimir Carvalho. Conterrâneos Velhos de Guerra. Brasília: GDF/Secretaria de Cultura e Esporte/ Fundação Cultural do DF, 1997. p. 163.**

Vivia-se a negação/fuga dos migrantes da velha política, da tirania econômica dos “terra-tenentes” e da indústria agropecuária que os expulsou de seu lugar, terra de origem, para a qual muitos desejavam retornar, não mais sair e lá sepultados (CARVALHO, 1997, p. 7). Na interlocução entre os nordestinos, sudestinos e de outras regiões do Brasil e os estudantes jovens e adultos da França de 1968, na perspectiva da existencialidade, se evidencia o entendimento, internalizado, de modo espontâneo da caracterização da contingência na vida. Esses sujeitos contrariam a predeterminação de realizar aquilo para o qual suas vidas, supostamente na condição de linearidade, devem obediência ao modelo previsível de essencialidade. Assumindo o caráter da contingência, trataram-se de experiências que expressaram a perspectiva da construção de uma nova identidade no curso de sua história, que emergiram de uma espontaneidade, singular, da liberdade de poder escolher, ser ator na/da história, de decidir incorporar a ação política protagonista. Essa ação, deliberada pela existência, ressignifica o tempo-espaço da história e oportuniza, por meio de outro projeto de vida, o sentido da existência pelo engajamento político na história, de consonância coletiva, uma marca que adere à existencialidade. Trata-se, portanto, de uma construção identitária coletiva, em que os sujeitos reconhecem os seus pares na construção de um conhecimento coletivo.

## 2.2 As identidades no espaço e tempo da modalidade da EJA

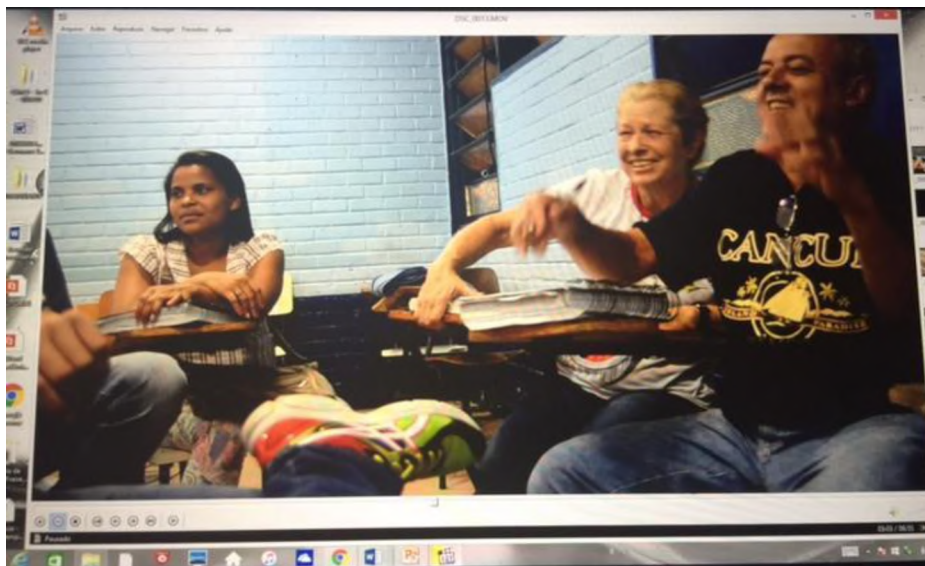
A marca identitária da coletividade, identificada mesmo na condição da existencialidade, ressignifica a presença e interação do sujeito aluno da EJA, isto é, constrói a concepção e a possibilidade de sujeito coletivo. Antes, como indivíduo, aluno figurante, depois um ator, que deseja sair da condição de reproduzir um espaço e tempo que estabeleceram como critério repositório e base fundante do conhecimento no ensino da Educação Básica. Desse modo, emerge a possibilidade de um sujeito que não mais quer passar pelas cadeiras da sala de aula, dessa modalidade de educação, sem imprimir um jeito próprio de se identificar, relacionar, partilhar. Movimentos de reconhecimento e deslocamento em direção ao outro, o diferente, mas que faz parte de um coletivo itinerante em busca de uma formação. Uma mobilidade que deixa de causar o estranhamento da invisibilidade do outro, aprofundada pelo caráter da formatação de um ensino reprodutivo/mimético, focado no sucesso do individual que se destaca, mas punitiva diante dos que apresentam dificuldades, dos que insistem em não avançar no suposto desenvolvimento cognitivo. Exigências que terminam por legitimar um tempo-espaço da descontinuidade do processo de escolarização, muito semelhante ao que experimentaram enquanto alunos que são egressos da realidade regular escolarizada. Tais posicionamentos, embotados em um rigor de cobrança, com que muitos, ainda, dialogam na EJA corroboram para sinalizar a emergência da “recuperação do tempo perdido”, da matéria não estudada, do espaço profissional não alcançado. A dialeticidade e dialogicidade postas nesses contextos dão conta da elaboração de novos significados que revelam a vida/história desses sujeitos alunos em direção à informação, a fim de fazer gestão dela ou não como matéria de conhecimento aplicada à sua existencialidade, a exemplo no mundo do trabalho. À medida que se procura ressignificar a presença, o retorno do aluno à escola e na modalidade EJA, coexistem a necessidade de reconhecer o que o identifica, como condição de diálogo com suas identidades, e a relação que estabelecem com os outros, na perspectiva de coletivo. Essa visão do sujeito coletivo aquebranta a ideologia da individuação, construída e mediatizada para a prosperidade cognitiva e o seu sucesso profissional, considerando o rendimento quantitativo conquistado no espaço e no tempo da sua escolarização. Dialeticamente, as rodas de conversas nas salas de aula da EJA reconfiguram o espaço do encontro entre as diferentes

gerações de jovens e adultos e remodelam o tempo do diálogo e da escuta para a socialização de saberes coletivos, que por sua vez se transformam em uma rede de conhecimentos coletivos, aplicados à mudança do real-concreto.

As identidades que saltam aos olhos, às percepções dos participantes da EJA têm sua história, suas memórias imbricadas na construção da Nova Capital do Brasil, que nos idos do início da segunda metade do século XX abriu o coração do Distrito Federal, no corpo do Estado de Goiás, para acolher uma massa de trabalhadores que chegavam do Norte e Nordeste do país. Nesse contexto histórico-geográfico, a avidez dessa gente por desbravar essas terras se misturava ao sentimento de distanciamento do seu território de origem, de forma bastante sentida por conta da identidade de pertença ao lugar, à sua gente e cultura que precisou abandonar. Esse misto de tristeza e ansiedade, a primeira pelo abandono de sua terra, gente, cultura e a segunda com relação à expectativa que tocava a vida desses guerreiros operários forjava, inevitavelmente para os que suportavam a dor das ausências, uma relação de crença na prosperidade, no progresso. Tal crença vinculava-se ao propósito de poder voltar ao saudoso santuário de suas terras, visitar seus parentes e quiçá morrer por lá. Sobre o assunto da morte, assombrava a vida de muitos trabalhadores, pois o tempo-espaço dessa desconhecida realidade podia se dar naquele momento, distante de tudo e todos com os quais sua existência estava implicada de sentido.

Era, inclusive, a sina de trabalhadores, que não resistiam à saudade da sua terra e de sua gente, morrendo e sepultados numa condição de indigência no Planalto Central, sem sequer a companhia dos próprios colegas de trabalho, pois estavam confinados no trabalho, conta um aluno da EJA – Julio de Oliveira Costa, 64 anos, mineiro, estudante da turma 23C do CEM 9 de Ceilândia. Ele comunicou nas rodas de conversas das oficinas, por vezes, de que apesar do distanciamento da sua terra de origem, assim como muitos que conheceu, crescia por Brasília um sentimento de pertença, considerando o fazer da construção civil, o construir com suas mãos, seu suor o nascimento de uma cidade do futuro. Falava desse tempo que estava a surgir como uma possibilidade, ainda não concreta, de experimentar condições de vida diferentes daquelas que havia deixado, de poder trabalhar e ganhar o suficiente para formar uma família e viver com dignidade. Essa experiência temporal, na Nova Capital do Brasil, pôde agregar o saber sobre o espaço do mundo do trabalho, caracterizado pelas relações de produção, poder, exploração, bens,

socialização dentre outras interfaces. Além do que, permitiram que o “senhor Julio”, como era chamado/respeitado pelos colegas da EJA, reconhecesse que o sonho de voltar para sua casa/terra, como o de muitos nordestinos e nortista com os quais trabalhava, ficou adiado, pela viabilidade no Distrito Federal de fazer morada/vida. Esse real-concreto, no caso dele, se identificou na amplitude da sua existência, no diálogo com um novo elemento, que passou a se incorporar ao seu projeto de vida, o casamento com a paranaense Bárbara de Oliveira Costa, 59 anos, que conheceu nessas terras do Planalto Central do Brasil. Bárbara Costa, também aluna da turma 23 C do CEM 9, pouco menos participativa/falante em relação ao marido, revelou nesse coletivo da EJA que construíram juntos uma família com três filhos, embora vivessem uma vida de dificuldades e privações, intensificaram-na pelo espírito coletivo e de colaboração. Nas memórias e vozes de Bárbara e, sobretudo, na de Julio, comunicava-se que o os filhos se formaram e ocuparam o mundo do trabalho com profissões reconhecidas pelo mercado, pelo corpo social. Essas narrativas de um e outro aluno na roda de conversas das oficinas ganhavam o tom de histórias vivas de trabalho, coletividade, colaboração e superação das limitações existenciais.



**Figura 4 - Uma roda de conversa na oficina transarte no CEM 9 com os estudantes: Edilaine, Bárbara e Julio.**  
**Fonte: Germano Costa**

Cabe registrar entre as memórias, que o casal de alunos, sempre frequente e participativo nas aulas do noturno, além de reforçar a categoria da coletividade, colaborativa, que fez parte de sua história de vida, dialogava com a turma no sentido de valorizar o coletivo, aproveitar o tempo-espço que se oferecia para o estudo, a

capacitação ao mundo do trabalho, a fim de ler a vida/realidade por outros olhares e transformá-la. Edilaine Silva, 28 anos, embora jovem, mas tendo experimentado a maternidade por duas vezes, gerou Nayla – 9 anos e Arthur – 8 anos, também por essa razão fez o esforço de retomar os estudos, pela noite, afinal cuidava dos seus filhos e de sua moradia durante o dia, além de organizar parte do tempo para prestar serviços domésticos na casa de outras famílias. Essa rotina pesada tinha um sentido, o de buscar maior qualificação e, por conseguinte, “conquistar um lugar, com mais tranquilidade, na luta pelo trabalho”, no mundo do trabalho. Esse movimento aparece como referência para os colegas do coletivo da turma, pois discursa de um lugar comum, vive uma cotidianidade que se assemelha a muitos de sua turma. Um exercício de vida que comunica o valor à continuidade dos estudos, ainda que numa condição existencial de maior exigência e compromisso com a vida. Ressalta-se nessa trilha existencial, a adoção por parte dessa mulher, mãe e aluna, guerreira, as experiências e saberes acumulados que, compartilhados, somados às vozes ou discursos de outros alunos e de outra geração, adulta, como é caso de Julio e Bárbara fazem a diferença na perspectiva do sentido da escolarização, ressignificada, à medida que aplicada à vida, ao mundo do trabalho. Falas que podiam se configurar como testemunhos de vida, autoajuda, mas carecem de ser lidas e/ou interpretadas com o sentido de autorizar cada sujeito a tomar suas histórias e memórias nas mãos e construir novas possibilidades de vida. Emerge nessa relação dialógica, uma ação política que mobiliza saberes em direção do bem da coletividade, portanto, para além da linguagem verbalizada e escrita de modo reprodutor, encarnada na cotidianidade desses sujeitos. Essa nova leitura de mundo, da palavra, segundo Freire (2001) se constitui numa ação preponderante da prática pedagógica, que emancipa os sujeitos para ler o mundo pelas suas histórias, na condição de pertencimento ao coletivo.

Apesar das exigências do ofício da construção civil, o aluno Julio trazia na sua bagagem histórica a pequena, mas de importância para sua existência, a experiência de ter trabalhado com obras nos recantos das Minas Gerais. Esse cartão de visita/apresentação o credenciou a se empregar nos canteiros de obras que passaram a mudar a paisagem das terras brasilienses, ainda cobertas de vegetação e barro, pelas quais desfilavam caminhões carregados de trabalhadores e materiais de construção. A poeira que levantavam se misturava a essa paisagem natural, que paulatinamente se modificava, e pregava nas roupas, no corpo e na

mente dos trabalhadores, como uma marca do tempo do trabalho, da edificação de uma cidade e, com ela, uma nova trajetória existencial de sentido de vida. Pelas memórias do aluno Julio, percebia-se a escuta atenta/sensível da parte de todos, do pesquisador Germano Costa, do professor de Artes da Educação Básica, William Mesquita e dos alunos da turma 23C. Um momento, que se repetiu por vezes nas oficinas transiarte, como um tempo-espço da reconfiguração da aula num diálogo existencial, identitário e interdisciplinar, pois colocava na roda de conversas, conteúdos que dialogavam com o estudo da Geografia, História e Arte. Essas memórias, possibilitadas pela capacidade de transcendência humana, ganhavam o chão da escola, o coração e a mente dos colegas. Elas transitavam da individualização dos saberes e da produção do conhecimento, numa figuração repositória/reprodutiva de informações, à medida que são copiados, transferidos do quadro para os seus cadernos ou verbalizados por um bom tempo da aula, na personificação de uma fonte supostamente segura, a do professor, para outro formato, o da coletividade. Configura-se uma outra forma de partilhar saberes, materializada na identidade de um corpo coletivo, que entendia a possibilidade da construção do conhecimento de modo coletivo, de caracterização colaborativa, a partir da identidade do sujeito coletivo.

Esse como outros relatos comunicam as memórias de quem chegou em Brasília na época de sua construção e experimentou a saga do povo trabalhador. Rememorando esse tempo-espço de concretude da história desses trabalhadores, remonta-se uma relação com a questão da existencialidade e permite-se abrir uma interlocução de pertinência com as narrativas de Vladimir Carvalho. Afinal, o êxodo, nas palavras do fotógrafo e cineasta, significou um grande encontro de trabalhadores de diversos cantos do Brasil, em sua grande maioria nordestinos, uma parcela de nortistas e outras representações menores do Sudeste e do Sul do país, que se reuniram para construir a “Terra Prometida”. Um tempo de trabalho que se dedicou às promessas de retorno à terra de origem, quiçá com dinheiro para ajudar a família ou pela permanência na Capital do país, para viver com dignidade. Contudo, a pressão, violência, o autoritarismo e outras situações, provocadas por parte daqueles que monitoravam/fiscalizavam o projeto de construção da cidade, não fizeram esse exército de trabalhadores esmorecer diante do sonho/desejo de ver Brasília edificada. Portanto, diante dessa dialética entre a entrega desmedida ao serviço, por parte dos trabalhadores e a violência como punição, da parte dos que



desejam a aceleração da produção restava a força desses heróis da frente de trabalho para superar até essas adversidades. Entretanto, dor maior ainda estava por vir, pois eles mesmos não podiam usufruir dos espaços que construíram. Fica abalada a crença de que estavam criando algo também para si, afinal a tirania econômica os expulsou dessa epopeia de poeira a pau e a bala pela polícia (CARVALHO, 1997, p. 7).

A dura realidade abandonada pelos migrantes, vivida na sua terra de origem, por tantas adversidades, como a exploração e desumanização em latifúndios produtivos, provocou, pelo êxodo, o encontro com outra crueza, castigo na relação de trabalho e produção, desta feita com o movimento dialético entre a edificação e a expulsão da mesma cidade, tida como a “Terra Prometida”. Esse exílio do lugar que construíram, também para morar, passa a se configurar como uma antítese ao suor e dor que se transformaram em prédios, avenidas, praças, monumentos etc. E nesses detalhes que marcam o modo de viver desse operário, no contexto de sua existencialidade, que emerge em cada humano trabalhador(a) a consciência da sua contingência no mundo, como a de não suportar os ultrajes da exploração da força de trabalho ou da opressão pela violência policial. Afinal, tratam-se de modelos rígidos que desejam controlar ou definir a natureza humana trabalhadora na essência para o trabalho, seja ele pesado e/ou forçado. Na perspectiva sartreana, tais propostas ideológicas, que se espelham no protótipo de uma cidade Brasília, como um projeto de uma construção futurista, não carrega em si uma predeterminação da força de trabalho, nessa natureza humana, pois cada trabalhador pode fazer a escolha de aderir ou abandonar o projeto, quando ele não mais contempla seus interesses existenciais. Todavia, como o projeto da Nova Capital arbitrava sobre a liberdade do trabalhador, o considerava com a finalidade predeterminada para a edificação da cidade de Brasília. Nesse contexto, a antítese surge na reação trabalhadora, na resistência em permanecer na cidade ou nos arredores da cidade, que construiu com sua força de vida. Esse movimento de pensamento fomentou uma consciência operária pela luta à liberdade, contra essa predeterminação de finalidade do trabalho, posta apenas para gerar construções. Por essa razão ideológica, uma vez que cumprida essa essência trabalhadora, pois que despeça, desaloje esse exército de trabalhadores, a fim de que voltem para o lugar de onde vieram. Essa postura de rechaçar a concepção de universalidade para a natureza humana, a exemplo do binômio trabalhador/trabalho, que devem estar

tão somente para a realização do ofício da materialização de algo, postula uma premissa fundante na perspectiva existencialista. Cada ser humano, trabalhador tem a capacidade de moldar sua existência, dar acabamento a ela, sem que lhe seja determinado algo como condição sem escolha ou decisão própria.

Considerando que os sujeitos estudantes da EJA, em sua maioria, se constituem pela identidade trabalhadora, portanto que carregam para dentro da escola e da modalidade de EJA outro recorte histórico, uma consciência que passa a estar implicada no mundo do trabalho, a ação pedagógica requer relações dialéticas e dialógicas, na escuta sensível das palavras, das inquietações dos alunos. Nesse contexto, os conteúdos matriciados, os planejamentos predeterminados e modelos rígidos de reprodução da aula, quando não dão voz aos sujeitos, se afirmam num atendimento mecânico ao pretense entendimento da essência do estudante. Na perspectiva existencialista sartreana, a essência está posta no mundo, fazendo uma interlocução dialética com as contingências humanas cotidianas. Nessa perspectiva, a natureza humana estudante, uma vez concebida na sua finalidade tão somente para um estudo direcionado, na qual é regida por um formato/modelo que atende e se justifica na lógica de ensino transmissor-reprodutivo de conteúdos, legitimados/validados por meio de “provas” e autorizado para promover ou reter o aluno está fadada à invisibilidade da essência dos sujeitos e à desvinculação da sua cotidianidade, a exemplo do mundo do trabalho.

Trata-se de uma proposta de educação que fere a essência da pessoa que deseja aprender, tomar consciência da sua existência no mundo, sobretudo em relação ao(s) outro(s). Na dialética com esse modelo, dentre as possibilidades que o PROEJA Transarte anuncia, a linguagem transarte elabora-se nas produções coletivas, construídas num diálogo próximo entre arte e educação, que se articula numa produção artística no tempo-espço da existência de cada sujeito/aluno. Todavia, essa realidade presencial, marcada pela essência e a contingência na história de vida do sujeito/indivíduo, pode ampliar-se na transição para o mundo virtual, exercitando-se na colaboração, uma vez que se reconfigura o modelo de comunicação e expressão do conhecimento, os significados na ação da aprendizagem, a existência humana e a consciência no mundo, numa relação de produção de conhecimento coletivo, inacabado.

### Capítulo 3 – Identidades entrecruzadas e produções transiarte na EJA: da problemática à metodologia de investigação

#### 3.1 As produções transiarte como representação da reconfiguração identitária

Em primeiro lugar, a oralidade precede a grafia mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo, 1993.

**Carta de Paulo Freire aos professores**

Este trabalho de pesquisa-ação contemplou a relação entre a saga dos trabalhadores na construção de Brasília e a luta existencial dos estudantes trabalhadores da EJA, em que alguns dos alunos da turma 23C, do ano de 2015, se fizeram presentes nesse momento histórico e comunicam, noutro tempo, o da escolarização, pela oralidade, caracterizações dessas mobilizações. Outros são filhos, netos, conhecidos desses operários da construção civil da Capital do país, que expressam, com orgulho, por símbolos essas memórias vivas na sua existencialidade. Essa vinculação relacional precisa ser reconhecida na condição identitária dos alunos da EJA, pois comunica a experiência da compreensão do mundo da cotidianidade dos sujeitos, que se organizam numa configuração de coletividade. O modelo escolar, por vezes, também na modalidade de EJA, na perspectiva da padronização, da universalidade de fazeres rígidos e de pouca criticidade dicotomiza essas histórias do processo de aprendizagem, das significações nos saberes dos alunos. Posta a necessidade dessa associação das experiências que chegam da existencialidade dos sujeitos-estudantes e da cotidianidade, marcada pela natureza trabalhadora, perfaz um encontro e uma passagem pelos conceitos emergentes da linguagem escolar, segundo Freire (1993), a fim de alcançar um elemento concreto tangível. Neste cenário, se tece uma configuração dialógica e necessária para a compreensão e superação dialética das identidades entrecruzadas do “Eu” e do “Nós”, que pretende ser verificada nas

produções PROEJA Transiarte. Uma perspectiva que importa ser retomada na transição presencial do “Eu” na EJA, reconhecendo o pertencimento de cada um/uma na característica das suas individualidades, como referências de história, cultura, conhecimento centradas no indivíduo e capazes de afirmá-lo por sólidas localizações como indivíduos sociais, à possibilidade da transição para uma construção coletiva do “Nós” na ambiência da virtualidade. Esse itinerário de passagem nos dois sentidos é favorecido, ampliado pela produção artística, de interface sensível da vida dos sujeitos-alunos com a obra de sua construção coletiva, a produção transiartística. Nesses ambientes transitivos, a construção transiarte emerge numa configuração de outra identidade, cujo reconhecimento solicita um significado coletivo.

Para reconhecer essa transitoriedade identitária, Hall (2005), contribui com o pensamento sobre mudanças nos conceitos de identidade e de sujeito, na pós-modernidade, caracterizando por identidades culturais, aspectos das identidades emergentes do pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e de nacionalidade. Reconhecendo que as mudanças estruturais, econômicas e políticas, do final do século XX implicaram na transformação das sociedades, identificadas por modernas, que por consequência, também, fragmentou indivíduos sociais, que se representavam por fortes referências de individualização. Tal fragmentação atingiu os cenários culturais, identificados por classe social, gênero, etnia, sexualidade, raça e nacionalidade. Transformações que repercutiram na mudança das identidades pessoais, descaracterizando a premissa de que o indivíduo é como um sujeito integral e/ou integrado. Trata-se, portanto, de uma outra forma identitária que se constitui a partir da perda do “sentido de si”, reconhecida pela descentração do sujeito (HALL, 2005, p. 9). Esse fenômeno social, além de fragmentar o(s) indivíduo(s) em relação ao espaço que ocupam/produzem no mundo, solapa a base de referência sociocultural do/no indivíduo como protótipo a ser reproduzido. Nessa perspectiva de pós-modernidade, de mudanças de concepções e representações do individual para um coletivo, implica transformações nas estruturas e relações de vida, portanto não cabe mais afirmar uma identidade centrada, integralizada, fixada ou ainda predeterminada, uma vez estabelecida, desde o Iluminismo, como essência de nosso ser e fundamento de nossa existência. Nesse campo da descentração do indivíduo, na constituição de um sujeito, se cria uma forma híbrida, em que a fusão

de elementos artísticos, literários e comunicacionais faz emergir um novo formato de fazeres no mundo, a exemplo do pedagógico.

A fim de dialogar com essa concepção de culturas híbridas, convém fazer uma interlocução com o pensamento de Canclini (2013), que promove reflexões e investigações sobre fenômenos interculturais e interdisciplinares. Esse recorte, do campo de reflexão do pensador, promove a relevância sobre o estudo como condição que fortalece a mentalidade e a prática dos trabalhos de pesquisa em/com coletivos, reconhecendo-os como forma do encontro entre culturas e conhecimentos, capaz de irromper o conceito de hibridização. O autor revela que o estudo sobre o alcance do termo, modifica o modo de conceber identidade e cultura, a partir do conflito posto nas ciências sociais entre o entendimento e a transformação no/do binômio tradição-modernidade e local-global. Canclini também reconhece que o momento de maior amplitude para análise da hibridização está na década final do século XX, em que é utilizado para descrever processos interétnicos, fusões artísticas, literárias e comunicacionais, Hall (2005), Barbero (1999). Importa reconhecer também que o significado de culturas híbridas não imprime tão somente a fusão de culturas, elementos ou aspectos de uma e outra cultura, mas identifica suas contradições e procura dar conta de formas particulares de conflitos produzidas no movimento da interculturalidade. Na direção dessas reflexões, define-se por hibridização processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas (CANCLINI, 2013, p. 19). Entendendo que na transição das formas culturais nos processos históricos não há nenhuma que seja “pura” ou plenamente homogênea, mas passamos de formas mais heterogêneas a outras mais homogêneas, e depois outras relativamente mais heterogêneas. Essa combinação funde elementos, mas que guardam suas adversidades entre si.

Outra interlocução que cabe para ampliar o assunto sobre identidades remete à concepção de Dubar (2009) ao fazer uma análise de possíveis elementos que tenham contribuído para a criação de formas identitárias. Nessa perspectiva se direciona aos processos históricos de longa duração, como potencialmente capazes de transformar os modos de conceber e definir os indivíduos. Sendo assim, o processo de civilização evocado por Norbert Elias, representa um processo histórico o qual alterou de maneira profunda os modos de identificação dos sujeitos, provocando novas formas de individualidade. Contudo, o processo de civilização

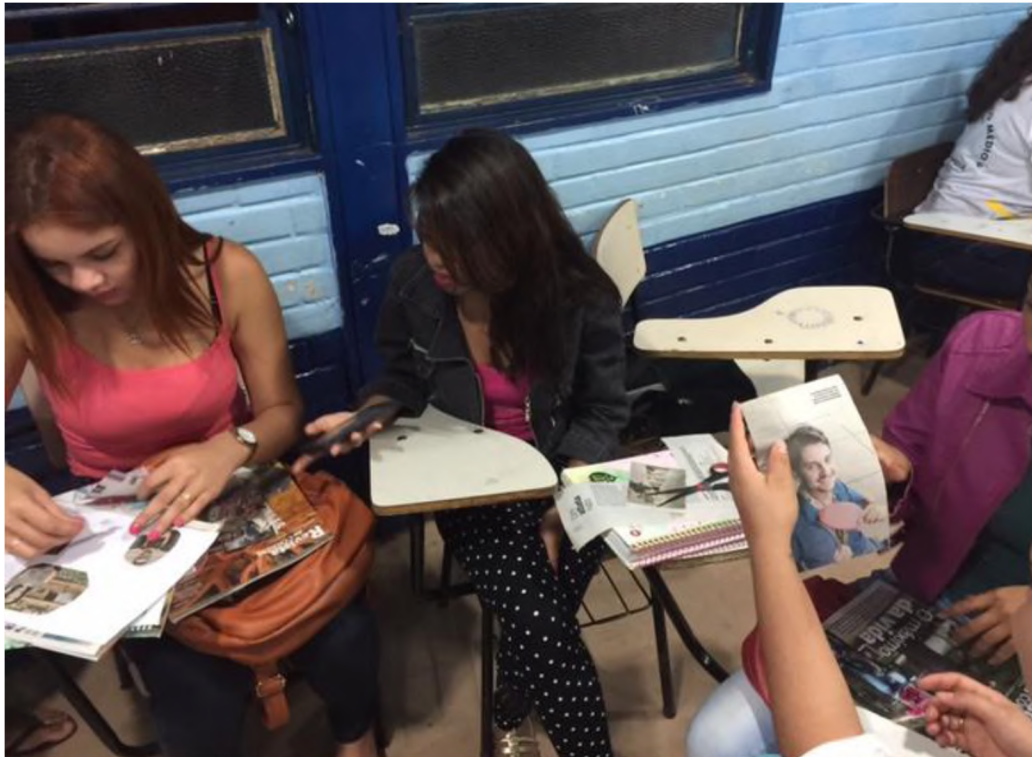
compreende-se como a mudança do equilíbrio Nós-Eu, ao longo da história, observando uma prevalência da identidade do Eu sobre a do Nós. Elias utiliza a expressão "identidade Nós-Eu", no intuito de estabelecer a noção de que "não há identidade do Eu sem identidade do Nós" (DUBAR, 2009, p. 27-28). Nesse sentido, os dois termos vinculam-se e perfazem transparecer a indissociabilidade do indivíduo junto à sociedade, e a conseqüente inseparabilidade de uma história da individualidade em relação à história social da humanidade. As formas identitárias, da individualização, no indivíduo que se basta, transita para uma coletivização, como ação em direção do espaço territorial do outro, do encontro e a fusão entre histórias, culturas e conhecimentos, que também não se cristaliza numa coletividade perene. Portanto, elementos identitários que não se limitam apenas a aspectos relacionais, mas caracterizam-se também pela biografia, própria de uma e outra, considerando as diversas trajetórias no decurso da vida existencial e/ou laboral.

Para ampliar a interlocução com os autores referenciados nessa seção, suas concepções sobre identidade, hibridização e identidades entrecruzadas, parto do reconhecimento de que as mudanças estruturais, a partir das últimas décadas do século XX, que prepararam a transição do milênio, foram projetadas/refletidas na cotidianidade das pessoas. Essa interferência, provocada sobretudo pela penetração das novas redes/formas de comunicação na internet, online, e pela crise financeira global, constituiu novas relações, dentre elas as socioculturais (CASTELLS, 1999, p. 9-10). No cenário dessas relações, forja-se o novo encontro do indivíduo com outra(s) marca(s), identidade(s) cunhada(s) por uma identitariedade fragmentada, descentrada de sua própria individualização, até então, numa temporalidade, como referência de espaço sólido e/ou integrado de identidade. A propósito da concepção de espaço, além daquelas tratadas na seção 2.1 do capítulo II, pelas contribuições de Harvey (2004) e Canclini (2013), dialogo também com outra concepção, a de que a visibilidade dos cenários sociais e/ou culturais, relacionada à questão identitária, bem como o estranhamento e o reconhecimento do indivíduo-sujeito está na sua capacidade de interpretação e/ou leitura de mundo, dada, ampliada no encontro com a paisagem-espaço. Com relação ao termo paisagem, como aquilo que nossa visão é capaz de alcançar e que não se constitui apenas por volumes, mas incorpora ao olhar as cores, os movimentos, odores, sons etc. (SANTOS, 1997, p. 21-22) logo, um conjunto de elementos/objetos que o sujeito-indivíduo pode abarcar na sua experiência sensitiva do olhar/ler o mundo, portanto, gera diferentes percepções do

objeto. Essa singularidade, individualidade do olhar, ainda que por repetidas vezes, a fim de capturar mais percepções das paisagens, acaba por ser enriquecida pelos múltiplos olhares de um coletivo de sujeitos-indivíduos, que entrecruzam as percepções e ampliam as visões em relação ao objeto, ao mundo que os cercam. Nessa perspectiva, a configuração de um coletivo não suscita apenas visões múltiplas e diferentes do objeto, mas estabelece diante da reconfiguração da identidade, antes centrada/integralizada no indivíduo, na possibilidade do deslocamento, da descentração para uma configuração na diversidade identitária, que encontra ressonância num grupo/coletivo. Essa experiência do coletivo é vivida no projeto da transiarte, à medida que convoca não somente um encontro de/no grupo, mas avança para tecer uma rede de informação e comunicação: de percepções das paisagens, dos objetos, das leituras de mundo, das histórias construídas e reveladas pelas memórias, das situações-problemas-desafio identificadas na cotidianidade e da busca por compreendê-los e superá-los. Esses elementos/condições se entrecruzam na generosidade da escuta sensível da palavra, da leitura de mundo (conceitos criados no cotidiano) do outro e partem na direção de respostas, do presencial manipulado, materializado e comunicado na produção artística digital no ciberespaço. Soluções viabilizadas pelo encontro e transição entre a experiência sensorial dos sujeitos-alunos da EJA e a linguagem escolar conceitual, por vezes abstrata em relação às identidades do coletivo de estudantes: territorial, trabalhadora, virtual (tratadas neste trabalho dissertativo), no desafio da superação para uma realização concreta tangível.

O diálogo com a concepção de Santos (1997), embora pareça distante na relação produzida pelas leituras de espaços, com base em diferentes referenciais e apreensões da realidade, e as experiências dos indivíduos-sujeitos nos tempos, na perspectiva de significação de outra identidade, problematizada por autores como Hall (2005) e Dubar (2009), se converge na viabilidade da generosidade dos olhares, que se emprestam para uma visão, um conhecimento coletivo e alargado de mundo. O autor brasileiro, cria e recria as condições para olhar além do que, supostamente, se vê. Para tanto, resgata a voz realista e poética para capturar as realidades e os desafios por elas lançados aos sujeitos, mas velados aos olhos acostumados à visão de forças hegemônicas, individualizadas em modelos de referências literárias e científicas. Essa provocação, fragmenta o olhar fixado, centralizado, matriciado e convoca os olhares, que na condição plural podem reconhecer o coletivo como lugar

de mais abrangência, de ver melhor e gerar sistemas de ações. Uma sensibilização que alavanca a identidade coletiva, como expressão dos olhares e das percepções amplas das realidades, das forças da materialidade e das ações humanas nos espaços, numa relação dialética e dialógica.



**Figura 5 - Na oficina transiarte no CEM 9 de Ceilândia, uma experiência de leitura de imagens (percepções dos objetos/paisagens) à relação conceitual de cultura de massa e acessibilidade do trabalhador, na transposição para uma produção artística digital**  
**Fonte: Germano Costa**

A integração e centralidade do sujeito-indivíduo, dotada de referencialidade no tempo-espaço da segunda metade do século passado, passou a experimentar a tensionamento da experiência da perda de “sentido de si” em relação ao espaço que ocupa, produz no mundo social e cultural (HALL, 2005, p. 9). Um processo de descentração, que se desloca para uma outra configuração identitária, a possibilidade do coletivo. Destarte, aponta-se também para outro entendimento conceitual de espaço, na perspectiva de uma infinidade de significados, para Santos (1996) precisa ser ressignificado como conjunto de sistemas de objetos e de sistemas de ações. Nesse espaço, reúnem e atuam forças da materialidade (objetos) e da ação humana. Uma premissa que pode ser contemplada na leitura do objeto, figura 5. E nessa proposição de espaço, de identidade territorial, lugar que transita da centralidade do “Eu”, prevalente na história do processo civilizatório,



inaugura-se um tempo da identidade do “Nós-Eu” na intenção de estabelecer uma concepção de que não existe a possibilidade da identidade do “Eu” sem a identidade do “Nós” (DUBAR, 2009, p. 27-28). Portanto, imbricam-se, de tal modo que não tem pertinência separar o indivíduo, seus olhares e suas percepções do espaço social em que produz significados, seja dos sistemas de objetos e/ou das ações na sociedade, do seu coletivo e, por conseguinte, distanciar uma história da individualidade da história social da humanidade.

Essa indissociabilidade entre as narrativas existenciais, do indivíduo-sujeito e do sujeito-coletivo, corrobora para retomar a reflexão sobre o espaço, como o território identitário do “Nós-Eu”, em que se inserem e interagem os alunos do CEM 9 de Ceilândia, lugar em que cada sujeito-indivíduo pode se reconhecer parte integrante do seu coletivo, a fim de viabilizar as tecnologias digitais. Essa possibilidade de linguagem e comunicação cria e recria os olhares, os espaços, as representações e expressões no mundo, fortalecendo o sentido de coletivo, e de colaboração, constituindo uma caracterização do todo indissociável de sistemas de objetos e de ações. Reflexão que passeia pelo objeto do currículo escolar, contemplando o Currículo em Movimento da Educação Básica da EJA do Distrito Federal, passa pela ação de diálogo com a situação-problema-desafio, que emerge das experiências da cotidianidade dos alunos, na maioria trabalhadores. Um coletivo de professores, alunos, pesquisadores que permite, pela contratualização, iniciar uma relação do objeto com o sistema de ações: uma turma que decide investigar o objeto de estudo, num roteiro que tem a ocupação de responder/superar a situação-problema-desafio, levantada/estabelecida, discutida e registrada em algumas oficinas. Um coletivo que entende a possibilidade de utilizar a produção artística como uma linguagem que adentra pelos poros da existência e, portanto, com um poder de sensibilização para alcançar o outro, mesmo distanciado da problemática existencial dos sujeitos da EJA. Um grupo que avança para transformar as reflexões das rodas de conversa e da roteirização, por meio da interface com a arte, numa comunicação por produções artísticas digitais que possam transitar não somente no ambiente presencial como no virtual. Um coletivo que constrói, a partir da identidade coletiva do “Nós-Eu”, pela caracterização da colaboração, um sistema de ações que não só implica em tocar no problema existencial que afeta os alunos, mas mobilizar palavras (experienciais e conceituais) em formas de conhecimentos, comunicações tecnológicas digitais a fim de interferir na situação-problema-desafio e transformá-la.

### 3.2 Do problema da pesquisa aos objetivos

Na apresentação do problema, que emergiu da interlocução entre as identidades dos sujeitos da EJA e suas marcas histórico-existencial e cognitiva materializadas nas produções transiarte, no CEM 9 de Ceilândia, requer uma reflexão acerca da relação entre a descentração do indivíduo e a construção do sentido de coletividade. Importa considerar nessa atitude relacional, que ambos as expressões conceituais se embrenham, enquanto processo identitário, nas criações digitais transiartísticas, dos alunos dessa unidade escolar. Portanto, a abordagem sobre outra forma/construção identitária remete à relação dialógica entre o que identifica o sujeito-estudante no tempo-espaço da EJA e a aplicação dos conhecimentos em ações no mundo do trabalho e na transformação da realidade concreta tangível. Nessa perspectiva, a existencialidade de cada sujeito, a sua vida escrita no tempo e interpretada nos espaços da realidade cotidiana, mesmo que percorra diferentes espaços, carregará em si as marcas – singularidades identitárias de uma individualidade – da sua condição etária, do seu processo histórico e sociocultural. Ainda que tais caracterizações possam estar veladas por ideologias de dominação e transmissão de modelos, em relação ao potencial criativo, cognitivo e transformador dos estudantes da EJA, pulsa na sua existência, age sobre a história e busca nas vozes, linguagens, formas culturais tecnológicas para anunciá-las.

Nas produções de entendimentos sobre o termo cultura, muitas decantam-se das impurezas de subculturas, ou seja, espelham-se em matrizes culturais dominantes, que privam o surgimento de manifestações e realizações de minorias ou grupos sociais compreendidos com pouca ou nenhuma representatividade. Essa forma de dominação hegemônica figura-se também no modelo tradicional pedagógico do repasse de conteúdos de componentes curriculares, que na postura docente se isenta do diálogo com a realidade/cotidianidade dos estudantes da EJA. Tecer uma nova abordagem relacional entre a experiência da linguagem sensorial, no diálogo cultural que formou o indivíduo/sujeito no seu tempo/espaço existencial e o currículo, na experiência da linguagem escolar/acadêmica, conceitual, é a possibilidade de avançar para a construção do concreto tangível, nas produções transiarte na EJA. Tal perspectiva carece de consultar um viés humanista e dialético que marca o pensamento político freireano, que aquebrantou categorias fixas, predeterminadas, conceituais, identitárias por não serem sensíveis e significativas à

situação-problema-desafio existencial numa determinada realidade. Outro elemento preocupante para Paulo Freire registra-se na falta de diálogo com as potencialidades de um coletivo social, pois delas emergem novos entendimentos/sentidos para a elaboração de uma práxis educativa libertadora.

No sentido dialético, compreender a cultura como um fazer humano no tempo e espaço dados e em transformação, dialogicamente entre os pares de um coletivo, é conceder ao outro, diferente, de contradições o direito de dizer a palavra e na materialização da criatividade, tornando-a criação própria e coletiva, real-concreta de capacidade tecnológica virtual, de modo compartilhado no ciberespaço. Nesse sentido, as oficinas transarte, nas suas etapas iniciais, comprometem-se com o fundamento primordial de seus membros-participantes, o de dizerem a palavra e, reconquistando esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1987). A relação dialógica pressupõe então uma relação de direito e cidadania, na qual o profissional, sobretudo docente, atua em horizontalidade com o estudante, usuário de uma tecnologia, diferentemente de fazer para/por ele. Constrói-se nessa reflexão um sentido de trabalho coletivo, um elemento identitário que procuro reconhecer nas criações digitais transarte, agregado de valor na categoria da colaboração?

Sobre a relação entre o fazer cultura e a ação educação, Freire em seu artigo publicado na Revista Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife – salienta de que a educação requer uma relação dialética com a cultura, de tal modo que a ciência educativa não pode se sobrepor à realidade contextual dos seus sujeitos (FREIRE, 1963, p. 11). O Reconhecimento da cultura dos sujeitos como centralidade de uma proposta político-pedagógica sistematiza princípios norteadores para um diálogo significativo com a realidade dos estudantes. Identificando o cotidiano como lugar das experiências sensoriais, expressas numa linguagem própria, ainda que revelem situações de subserviências e/ou resignações históricas, produtos também culturalmente elaborados no tempo, para manter sua sobrevivência, estabelecida por uma dominação cultural. No movimento da dialeticidade, em que se hibridizam educação e cultura, ergue-se a condição de possibilidade para que o conhecimento, resultado da investigação que brota desta relação, seja realmente significativo entre os sujeitos participantes? Na compreensão de cultura, estreitada pela relação com a educação, a ação educativa, que se revela democrática, não admite uma prática invasiva sobreposta à realidade

cultural que se manifesta. Diferentemente, se arquiteta pela ação-interação de todos no grupo, apesar de suas singularidades/peculiaridades imbricadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, um elemento fundante, portanto identitário, o da coletividade, numa proposição colaborativa, que emerge nas produções transarte?

O lugar de produzir conhecimento, enquanto instância escolar institucionalizada, no caso do Centro de Ensino Médio 9 da Ceilândia, ao permitir o diálogo entre as culturas e os currículos pelas diferentes gerações, de jovens e adultos – oferta de EJA, moveu-se na direção de uma conversa horizontal plural. Por sua vez as rodas de conversas, propostas nas oficinas transarte, afinaram essa dialeticidade e promoveram a transição da comunicação da diversidade cultural no coletivo, como uma forma híbrida? Esse fenômeno na pós-modernidade, com ênfase na sociedade tecnológica digitalizada, provoca a investigação acerca do processo de “descentração” do indivíduo, em que o ser humano por si só se constitui em uma identidade fragmentada, diante das formas plurais de conhecimento letrado, literário, artístico, de cultura dentre outros. Não obstante, me permiti conduzir pelo sentido de reconhecer a emersão de uma outra identidade, a da coletividade. Para tanto, estive bem próximo da vida/realidade, sofrida, por parte de muitos dos alunos da EJA, pude interagir com o coletivo da turma e identificar no processo das criações digitais transartísticas, a emergência da categoria da coletividade, constituída do modelo de colaboração entre os pares desse coletivo.

### 3.2.1 Pergunta da pesquisa

Destarte, apresento a situação-problema-desafio que moveu a pesquisa e convocou-me, como pesquisador, à provocação sobre a reflexão da prática docente na EJA e as relações identitárias entre os alunos, na direção de uma abordagem metodológica de pesquisa-ação, existencial, e transformação da realidade.

Considerando as condições de existencialidade, territorialidade, trabalhador(a) e virtualidade dos sujeitos-alunos e sujeitos-professores da/na EJA, em Ceilândia-DF importa investigar: A construção identitária nas produções transarte, na materialização das criações digitais transartísticas, dos conhecimentos coletivos revela resignificado, deslocamento da individualização à configuração da identidade de coletividade, na perspectiva da colaboração?

### 3.2.2 Sujeitos da pesquisa

O professor William Marques Mesquita (Artes) e os alunos do 3º segmento da EJA do Centro de Ensino Médio 9 de Ceilândia, participantes da segunda e terceira etapa, respectivamente. Realizaram o projeto: Oficinas transiarte no 1º semestre letivo de 2015, pela turma 22C e no 2º semestre, na turma 23C, do referido ano.

Entre os 24 estudantes que participam do projeto de oficinas, com a exceção da aluna Marinalva Silveira Santos, moradora de Águas Lindas – GO, os demais são moradores da cidade de Ceilândia. Estão na faixa etária entre 17 anos, ocorrência com (1) um aluno, Charles de Araújo Monteiro e 64 anos, frequentando (1) um outro aluno, Julio de Oliveira Costa. Experimentaram/vivenciaram o projeto PROEJA transiarte no ano letivo de 2015, no turno noturno, em dois horários, às segundas-feiras, na aula de Arte, em que o professor do componente curricular, da Educação Básica, William Marques Mesquita, participava ativamente/colaborativamente desde a elaboração do planejamento com o estudante-pesquisador da UnB, Germano Augusto Caracol Costa, imerso nessa construção coletiva, à produção artística digital, do vídeoanimação, na oficina. O outro horário, o terceiro na grade horária, foi cedido pela professora de Língua Portuguesa, Adriane de Carvalho, que embora tenha conhecido o projeto, em vias de reuniões de apresentação e reflexão, não participou de sua realização, pois desejava amadurecer as suas percepções.

Um projeto que embora tivesse sido introduzido no território do CEM 9 de Ceilândia, no início do ano letivo de 2015, chegou ao final desse ano conquistando a parceria de gestores, professores e alunos dessa unidade escolar.

### 3.2.3 Objetivos

#### 3.2.3.1 Objetivo Geral

Investigar as relações entre os sujeitos-alunos e os sujeitos-professores da/na EJA, com base na condição de existencialidade, territorialidade, trabalhador(a) e virtualidade como identidades no tempo-espço de uma unidade escolar da Ceilândia-DF e na produção do conhecimento coletivo, a fim de percebê-las entrecruzadas numa nova configuração identitária, a da coletividade, ressaltada pela caracterização da colaboração nas oficinas transiarte, no componente de Arte.

### 3.2.3.2 Objetivos Específicos

Reconhecer a condição de existencialidade, territorialidade, trabalhador(a) e virtualidade dos sujeitos-alunos da/na EJA, por meio da aplicação do formulário de Perfil da Educação de Jovens e Adultos e escutas/relatos de suas histórias, memórias, saberes na relação com o currículo nas oficinas transiarte, no CEM 9 da Ceilândia, no componente de Arte.

Analisar o deslocamento, a mudança da característica de presencialidade, na atitude individualizada do sujeito-aluno-trabalhador do CEM 9 na sua turma de EJA, à configuração identitária da coletividade, no espaço virtual, e as transformações nas ações dos sujeitos-professores, por meio das produções/criações digitais transiartísticas nas oficinas transiarte.

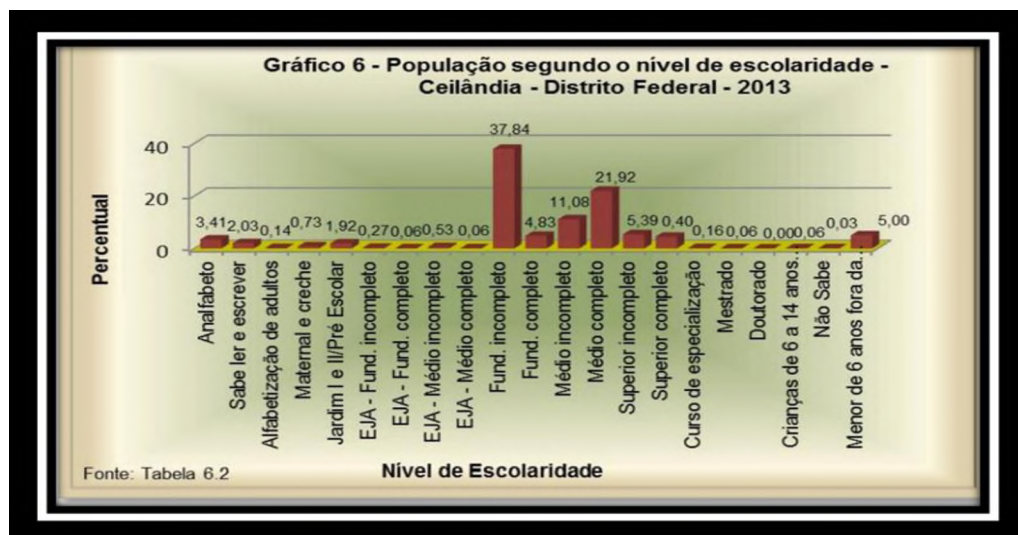
Descrever a relação entrecruzada das identidades na turma de EJA, considerando as condições de existencialidade, territorialidade, trabalhador(a) e da virtualidade, nas oficinas transiarte com o componente de Arte, a fim de identificá-las numa configuração de identidade coletiva, pela caracterização da colaboração.

### 3.3 *Lócus* da pesquisa

A cidade de Ceilândia foi escolhida como espaço/território de ação/atuação do projeto PROEJA Transiarte, desde 2007, com vinculação de pesquisa junto a Universidade de Brasília. Destarte, essa produção científica, de forte empiria, está orientada pela competência acadêmica e compromisso político de professores do PPGE da FE. Nesse contexto, passaram a orientar seus pesquisadores na abordagem metodológica da pesquisa-ação existencial, segundo Barbier (2007), em função dos contextos político-pedagógicos, socioeconômico, cultural dentre outros, cuja veia teórico-metodológica está comprometida com a transformação da realidade local e da vida dos sujeitos, na sua existencialidade.



Os últimos dados coletados pela Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílios (PDAD 2013), da população total de Ceilândia, 30,9% são estudantes, sendo que 23,2% estudam em escola pública. Nesse recorte contextual, chama-se atenção para o nível de escolaridade dessa população, que sinaliza, apenas, 3,41% de pessoas que se reconhecem analfabetas, diante de um volume de estudantes que transitam pelo ensino fundamental, mas não completam, o que representa 37,84%, como mostra o gráfico 1, ou 145 mil pessoas. Enquanto a quantidade de alunos no nível médio incompleto destaca-se por 11,8% ou 45 mil pessoas, aproximadamente, que podem torna-se, potencialmente, estudantes da EJA.



**Gráfico 1 - População segundo nível de escolaridade - PDAD - Ceilândia - DF**  
 Fonte: CODEPLAN - PDAD 2013

Nesse espaço territorial encontra-se o Centro de Ensino Médio 9 da Ceilândia, território localizado no setor O da cidade, que oferta o 3º segmento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo o nível de ensino médio. O CEM 9 atua no diurno com o ensino médio regular e abre as portas à comunidade, no noturno, para o exercício da EJA. A estrutura de atendimento aos estudantes nesse turno configura-se com três turmas em cada série do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª etapa), atendendo a aproximadamente de 25 a 30 estudantes por turma. O trabalho dessa pesquisa debruçou-se sobre a 2ª e 3ª etapa/série, respectivamente, uma vez que os estudantes do 1º semestre letivo de 2015, que acompanharam a oficina transarte, completaram a 2ª série e deram continuidade no 2º semestre do referido ano letivo com a oficina transarte no componente curricular da Arte.



### 3.4 A base fundante do percurso metodológico

O percurso da pesquisa realizado adotou a pesquisa-ação, existencial, de caráter transformador da realidade, pois agregava sentido a esse trabalho empírico/científico, pelo reconhecimento de que sua fundamentação existencial está implicada na ação de sujeitos, atores/atuentes, que ressignificam o conhecimento aplicado à realidade, numa perspectiva coletiva e colaborativa. Bem como, por compreender que a coletividade precisa estar sensível à escuta do outro, do seu par e estabelecer nessa dialogicidade, no reconhecimento da dialeticidade presente nas relações, um compromisso com a mudança da realidade material, concreta do local, pertinente ao movimento dos sujeitos na sua itinerância política. A escolha por esse caminho metodológico esteve ancorada na ação-participação da escuta existencial das forças subjetivas – identitárias de culturas – que atuaram sobre a realidade de Ceilândia, o *locus* pesquisado, particularmente no ambiente da sala de aula da EJA do CEM 9. Diante da complexidade desse real/local, projetando, imbricando um local/global, enquanto pesquisador me reconheci como outra lente, de aumento, por meio da qual, na natureza de sujeito atuante e comprometido na pesquisa, intervi, intervi na leitura/interpretação dos sujeitos-alunos-trabalhadores, considerando que alguns velavam e outros revelavam sua relação com a realidade. Nesse sentido, enquanto pesquisador, precisei estar implicado na pesquisa, de tal modo que fazendo uma imersão no chão da escola/comunidade, bem como assumindo os riscos dessa ação-participação nas etapas do processo.

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

A citação de Reis é indagadora/provocativa no que diz respeito à distância do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa, a fim de melhor reconhecê-lo e/ou analisá-lo. Partindo dessa compreensão, utilizei a metodologia da pesquisa-ação, pelo alcance de sua interferência no sujeito/pesquisador, afinal requereu que estivesse inserido, imerso no próprio coletivo e na produção elaborada/pesquisada. Ilustra-se a situação no desdobramento do processo da oficina transarte, na qual o sujeito, na sua individualização, dá lugar ao sujeito coletivo, que fez emergir, diante

da situação-problema-desafio discutida/explorada, soluções de/para uma coletividade, como entendimentos articulados em produções digitais transiartísticas. Portanto, a metodologia da pesquisa-ação provocou a minha experiência enquanto sujeito/pesquisador, que não foi a de assumir o controle de um grupo, o domínio de um planejamento, a apropriação da realidade, a partir da minha parca observação, mas descrita/sistematizada, analiticamente, na configuração do sujeito coletivo para a construção do conhecimento coletivo. Portanto, apresentou-se como uma prática mobilizada pela relação dialógica na/pela unidade coletiva, na dialética entre teoria e prática, nutrida pelo imperativo de uma realidade concreta que solicita a transformação. Nessa fundamentação se articulou o processo da transiarte na EJA, em que a mobilização dos sujeitos atuantes, estudantes e docentes da escola pública; professores e educandos da Universidade de Brasília; gestores públicos e/ou participantes dos movimentos sociais reconhecem a problemática que desafia a realidade educacional no Distrito Federal. A necessidade da identificação de situações-problema-desafio<sup>7</sup> conversou com o objetivo de acionar a discussão coletiva no sentido de mobilização das identidades, dos saberes, dos currículos e de sua aplicabilidade na resolução dessas situações que implicam/desabilitam a vida dos alunos. Nessa dinâmica, a arte de transição, pelo viés da tecnologia digital, capacitou/amplificou a comunicação e informou um conhecimento carregado de identidades culturais que se cruzaram: territorialidade, escolarização, mundo do trabalho, virtualidade e coletividade entre os diferentes gêneros e as condições etárias. Um fazer artístico que se serviu de ferramentas de informação e comunicação no ciberespaço – um território cibernético que se potencializa por uma rede rizomática de compartilhamento de informações – portanto, possibilitou jovens e adultos da EJA, à inclusão na linguagem tecnológica digital, seja pela passagem entre os mundos, presencial e virtual, seja na ressignificação de conhecimentos curriculares aplicados à cotidianidade e reconfigurados numa produção transiarte.

Reconheço que a pesquisa-ação direcionou esse trabalho para o meu entendimento de uma nova relação homem/pesquisador e mundo/sociedade, na busca por mudanças que ressignifiquem o sentido de território, de mundo de trabalho, de vida presencial e virtual, de individualidade e coletividade, comprometida na transformação da realidade desafiadora. Nessa perspectiva, o projeto PROEJA Transiarte compreende

---

<sup>7</sup> Reis, Renato Hilário. A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos. Campinas. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. 2000, p. 47.

a complexidade do real, considerando os diferentes sujeitos/professores e respectivas áreas do conhecimento, que na cotidianidade escolar tangenciam uma cultura da escolarização que serve a uma “grade”<sup>8</sup> de conteúdos, embora urge quebrar o paradigma da sala de aula, como o lugar hegemônico da transmissão do conhecimento. Para tanto, o projeto, pelo ambiente online/virtual e utilizando-se da tecnologia digital, pretende discutir a relação do sujeito/estudante com o sentido de ser no mundo, a vida em duas muitas dimensões: política, econômica, social, cultural, a relação do homem com o trabalho etc. significados que não comportam ao ambiente escolar, regido por uma cobrança de conteúdos deslocados da cotidianidade de jovens e adultos. Essa separação está organizada na própria estrutura sistêmica escolarizada e na forma clássica de uma educação repositória, visando o desenvolvimento e a prosperidade de alguns poucos sujeitos na/da coletividade humana.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação toma-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido. Ela se define, então, em relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do desconhecido que lhe revela a finitude de toda a existência (BARBIER, 2007, p.18).

Na proposta transiarte, o sujeito – pessoa humana – é reconhecido em todas as suas dimensões, dentro de uma totalidade dinâmica, “biológica, social, cultural, psicológica, cósmica e indissociável”, segundo Barbier (2007). Essa concepção fundamentou a base epistemológica dessa pesquisa, como construção coletiva, isto é, o entendimento de sujeitos, lugares e saberes articulados para pensar e solucionar uma determinada problemática, de modo a transformar a realidade local/global.

### 3.5 Procedimento metodológico

#### 3.5.1 Compromisso da pesquisa: da situação-problema-desafio à mudança

Partiu-se da compreensão de que a pesquisa-ação se fundamenta na base investigativa, como estratégia que dialogou com várias técnicas da pesquisa social, por meio das quais se estabeleceu uma estruturação/configuração de coletividade,

---

<sup>8</sup> Forma de dispor horários, disciplinas e conteúdos numa relação de linearidade fechada e consultiva.

de participação e a ativação na perspectiva da apreensão da informação, mas que teve como finalidade servir de instrumento à mudança do real concreto. Compreendendo que, a mudança é pois, no caminho metodológico da pesquisa-ação, o elemento meta que vai orientar a ação-reflexão-ação do pesquisador, portanto: “A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e discursos, em função de um projeto-alvo” (BARBIER, 2007, p.106), que exprime sempre um projeto de valores, um sentido de vida na/da existencialidade, individualidade, ao sentido de coletividade.

Nessa perspectiva, a pesquisa esteve comprometida na investigação de uma outra/nova configuração identitária, que se constituiu pela fragmentação da referência de centralidade no indivíduo. Destarte, o deslocamento do reconhecimento do/no individual para o coletivo, no caso da turma 23 C, foi possibilitado pela forma colaborativa como os seus pares interagiram sobre a situação-problema-desafio e interferiram nas mudanças das realidades concretas, inclusive na prática docente. Esse posicionamento foi viabilizado pela problemática da discriminação em relação ao cidadão ceilandense, identificada por essa turma de EJA, pois os alunos acreditavam que essa marca estereotipada não conhecia o potencial cultural de sua gente, portanto, carecia de ser revelada. Essa perspectiva de comunicação, por parte do coletivo, como forma de entendimento da relação do objeto de conhecimento com a realidade material e a construção de significados pela condição de expressão transiartística é incompatível com abordagens positivistas, quantificadoras e analíticas do que um fato/realidade revela naquele momento de suposta “pureza”. Todavia, a pesquisa-ação, existencial, requer para seu exercício uma imersão na intersubjetividade dialógica e dialética do coletivo. Condição que justificou a minha escolha pelo procedimento metodológico, cujo binômio pesquisa e ação, dialogicamente e dialeticamente, permitiu pensar uma prática e, por vez, a ação evidenciada ou não na pergunta da pesquisa, conforme aporte teórico para referendar a transformação da prática pedagógica. Nesse sentido, não pôde estar consolidada hermeticamente em etapas rígidas/fixas ou predeterminadas de um método, que pretende neutralizar o movimento do sujeito-pesquisador ou privar sua liberdade para interferir no curso da pesquisa. Diferentemente dessa proposta de dureza sistêmica/metódica, adotei a postura da pesquisa-ação, que me solicitou, como sujeito pesquisador, uma imersão na realidade pesquisada, na qual as situações-problema-desafio que despontaram do processo dialógico, na roda de

conversas das oficinas transarte, evocaram uma presença de acompanhamento, escuta, registro, interferência e ação na direção da transformação. Destarte, declaro os quatro eixos que dão sustentação à pesquisa-ação (BARBIER, 2007, p.118).

1º Eixo: Contratualização e identificação da situação-problema-desafio.

Partiu-se da contratualização, como condição de acordo entre as partes implicadas para a realização das oficinas transarte, ou seja, entre os sujeitos participantes e comprometidos, que se apropriaram do projeto e fizeram o acolhimento/entendimento do projeto, por meio de um termo de compromisso, considerando a liberdade de decidir pela escolha em participar e colaborar na construção de produções transarte. A Identificação da situação-problema-desafio, que emergiu da discussão no coletivo, pela configuração de rodas de conversas – registradas, escrituradas e gravadas – foi assegurada pela compreensão da ação/relação dialógica, prevendo a dialética das gerações. Esse momento foi identificado por formas, de apropriação, reconhecimento, participação e comprometimento, mobilizadas pela qualidade das relações interpessoais no coletivo e da comunicação de elementos identitários que revelaram os sujeitos-alunos-trabalhadores na sua trajetória existencial. Um fazer que, respeitando a contratualização, avançou para fundamentar a escolha, pelo/no coletivo, da situação-problema-desafio, na vinculação à realidade dos sujeitos, explorada no nível da reflexão, pela instrumentação teórica e empírica, para buscar o sentido de transformação do real-concreto desses sujeitos estudantes e trabalhadores.

Importa considerar o tratamento do objeto de pesquisa a partir do pressuposto de que o cuidado com a condição epistemológica deve marcar todo o processo, na exigência de uma “explicitação metódica das problemáticas e princípios de construção do objeto” (BOURDIEU, 1999, p.49). Condição que cabe suscitar a relação dialógica com a experiência sensorial dos sujeitos na pesquisa, reconhecendo uma primeira leitura de mundo, a fim de que possa transitar para o concreto tangível, Freire (1993), no objeto abordado. Na perspectiva da sistematização do caminho metodológico da pesquisa-ação, apresenta-se um formato a fim de contemplar a problematização, o estudo analítico, o resultado verificado, a aplicabilidade na realidade concreta e a devolutiva da superação da situação-problema-desafio à comunidade pesquisada. Destarte, essa estruturação

dialoga de modo correlato com os três momentos comunicados, segundo Barbier (2007): o do objeto abordado, o co-construído e o efetuado. Nessa configuração epistemológica, se estabeleceu para o 1º eixo/momento o objeto na condição de abordado, pois se articula na diagnose da realidade concreta, na identificação da situação-problema que cerca/toma a vida dos sujeitos-estudantes, no desafio que evoca ser conhecido, mapeado, explorado, por meio da escuta sensível do vivido e/ou experimentado (Barbier, 2007, p. 123).

2º Eixo: O planejamento e a realização em espiral.

A construção do planejamento, pensada pelo professor da EJA, é partilhada com o pesquisador participante, que numa relação de contratualização intervém na produção do objeto material, abordado, pelo diálogo com a linguagem tecnológica e a perspectiva da emancipação dos sujeitos, que mobilizam conhecimentos vinculados à realidade cotidiana. Trata-se de uma condição que revisita a explicitação de Bourdieu no monitoramento da relação entre a teoria, no conteúdo disciplinar, e a prática, na viabilidade da comunicação e entendimento desse currículo na vida dos sujeitos-alunos-trabalhadores. Esse segundo momento refere-se ao objeto construído, inicialmente pelo professor, e co-construído, na interferência do sujeito-pesquisador que se apoia nos pontos-chave da situação-problema-desafio e na construção de um modelo de análise multirreferencial. De apropriação de caracterizações dos perfis identitários apontados na análise dos discursos, gravados e/ou filmados. Nesse sentido, pode-se co-construir múltiplos objetos de pesquisa, configurando o lugar da pesquisa-ação, como a ponte por onde se encontraram, passaram e cruzaram percepções e concepções.

Convém destacar que, as forças subjetivas são reconhecidas na pesquisa-ação como possibilidades de estar dentro de efeitos da complexidade do mundo. As noções-entrecruzadas podem ser concebidas como meios praxiológicos para compreender o que une pesquisa e ação na problemática da investigação (Barbier, 2007, p.86). Neste estudo e análise da pesquisa e da ação sobre a atuação e o comportamento dos sujeitos-alunos-trabalhadores nas oficinas transarte, entrecruzaram percepções e/ou experiências de linguagem empírica dos alunos em relação ao mundo que os cerca, que imprimem noções a serem exploradas e

ressignificadas na sua cotidianidade para acionarem a mudança, um reposicionamento identitário, permanente.



**Figura 7 - As noções – entrecruzadas em pesquisa-ação**  
**Fonte: BARBIER, 2007, p. 86.**

Nesse entendimento, a observação do pesquisador percorreu o objeto abordado e o retomou com o objetivo de perfazer um processo cuja realização/efetivação ocorreu na compreensão de uma ação pela mudança permanente. Afinal, na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, o objeto, ainda, que escape do olhar observador do pesquisador, por conta da intensa dinâmica da vida, das relações, de acordo com Barbier (2007), estará sendo retomado pelo processo do entrecruzamento de atitudes/percursos e concepções identitárias. Desse modo, reflete o pensador, o sujeito-pesquisador na interação/interferência em relação aos processos, reconfigura-os em modelos que dialogam com as experiências sensoriais dos sujeitos, nesse caso pesquisado alunos-trabalhadores, pelas suas atuações e comportamentos e possibilita o seu encontro com a linguagem escolarizada, acadêmica, na superação do concreto tangível.

### 3.5.2 Tabelas representativas dos procedimentos metodológicos

As tabelas que seguem são sínteses do procedimento metodológico da pesquisa-ação, adotado nas oficinas transiarte, portanto passam a nortear esta investigação em todas as etapas: da contratualização e identificação da situação-problema-desafio, passando pela construção do planejamento e a realização do modelo de análise interpretativa multirreferencial em espiral e alcançando as técnicas da pesquisa-ação: Observação participante e Diário de itinerância, a fim de comunicar uma teorização, validação e a publicação de resultados. Convém ressaltar que a teorização na pesquisa-ação está ancorada num processo de avaliação permanente da ação-reflexão.

**Quadro 1 - As relações: Procedimentos e Método da Pesquisa-Ação na Oficina Transiarte**

O PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO <u>1ª FASE</u>	OFICINA TRANSIARTE
Objeto abordado	<b>A identificação da situação-problema-desafio e contratualização</b>	<b><u>1ª Etapa:</u></b>
1. <b>Situação-problema-desafio</b> (REIS, 2000, p. 47)	<p>a) O sujeito-pesquisador acolhe um coletivo/grupo que se reconhece na afirmação existencial contra uma série de situações-problema-desafio da/na sua cotidianidade: analfabetismo, fome, desemprego, segregação, fracasso escolar, dentre outros ou simplesmente pela insatisfação em relação à existencialidade;</p> <p>b) Os participantes desse coletivo buscam minimizar as suas carências por meio da concretização efetiva, não obstante, não satisfaz, a</p>	<p>O momento do <b>convite para apresentação do Projeto PROEJA Transiarte.</b></p> <p>O <b>coletivo da UnB</b>, a cada início de semestre letivo, <b>convida</b> gestores, professores e alunos para conhecer o projeto transiarte, estendendo o convite a toda comunidade escolar;</p>



<p>2. <b>Solicitação de colaboração</b></p> <p>3. <b>Análise da situação-problema-desafio e suas reverberações na escuta sensível</b></p>	<p>raiz da situação-problema-desafio, permanentemente, diante da comunidade;</p> <p>c) O coletivo do grupo solicita a colaboração externa ao pesquisador, pessoa com a qual passa a estabelecer um contato de confiabilidade;</p> <p>d) A retomada, por parte do coletivo, da situação-problema-desafio, na perspectiva de contextualizá-la por meio de problematizações e fundamentações teóricas e experienciais: O quê? Quem? Onde? Como? Quando? Por quê? Para quê?</p> <p>e) Em razão da situação-problema-desafio estabelecida pelo coletivo, parte-se para a investigação e análise da situação, na/para qual o pesquisador deve estar sensível à escuta da palavra, dos registros dos sujeitos-participantes, numa atitude de descrever a releitura da leitura de mundo do grupo. Momento de coleta e geração de dados sobre o(s) entendimento(s) e ação sobre os desafios;</p> <p>f) A contratualização documentada, com efeito, consolida a base do coletivo/grupo de ação. O</p>	<p>A busca pela <b>reflexão e ação no processo</b> gera outros caminhos nas etapas da oficina, mobilizando num fluxo permanente de movimento;</p>
---	---	---

<p>4. <b>Constituição do pesquisador</b></p>	<p>contrato registra as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa;</p> <p>g) O pesquisador na coletividade constitui-se a partir do envolvimento/imersão na realidade do coletivo, bem como na ação para superar a situação-problema-desafio. A função do pesquisador é de articular a pesquisa e ação numa relação dialógica e dialética entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os sujeitos/atores. É a partir do pesquisador, no coletivo, que se define o contrato de pesquisa.</p>	<p><b>Estabelecimento da “contratualização”</b> (BARBIER, 2007, p. 18): pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre professor(es) e alunos;</p> <p>Sistematização do documento Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).</p>
<p><b>O PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO</b></p>	<p><b>O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO</b> <b><u>2ª FASE</u></b></p>	<p><b>OFICINA TRANSIARTE</b></p>
<p><b>Objeto co-construído</b></p>	<p><b>O planejamento e a realização em espiral</b></p>	<p><b><u>2ª Etapa</u></b></p>
<p><u>Primeira fase:</u> <b>Hipóteses elucidadas sobre os desafios e superações existenciais</b></p>	<p>a) A relação dialética do pesquisador profissional e dos pesquisadores técnicos na centralidade do pesquisador e depois, a do pesquisador com o</p>	<p><b>Situação-problema-desafio</b> Configura-se na discussão sobre saberes e/ou experiências sensoriais distintas, segundo a existencialidade dos sujeitos</p>

<p><u>Segunda fase:</u></p> <p><b>Referência a um aporte teórico existente a ser explorado</b></p>	<p>conjunto do grupo-alvo, estimula constantemente o movimento da pesquisa-ação existencial</p> <p><b>b)</b> Durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com sua sequência de conflitos (de diferentes públicos geracionais na EJA) e de mediação ligadas à ação coletiva. O objeto torna-se cada vez mais “co-construído” à medida que a análise se torna mais sustentada pela ação do pesquisador em relação às hipóteses. Nesse sentido, as hipóteses elucidadas (situações-problema-desafio) são articuladas pelo coletivo e pesquisador, bem como testadas junto aos membros do grupo-alvo, coletivo da EJA;</p> <p><b>c)</b> Estabelece-se um diagnóstico abrangendo a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação-problema-desafio. A elaboração apoia-se principalmente sobre a escuta sensível do vivido, experienciado;</p> <p><b>d)</b> Interpretação e reformulação em busca da constituição de uma linguagem comum. Apoia-</p>	<p>em diálogo nas rodas de conversas;</p> <p>O trabalho de <b>pesquisa é o de fortalecer o grupo no sentido da superação do conflito de gerações na EJA e na produção do conhecimento coletivo pela ação colaborativa</b>, a fim de gerar uma <b>comunicação</b> na qual eles apresentam à comunidade a superação do(s) desafio(s). Algo próprio das experiências deles, em que <b>suas aprendizagens possam se revelar de modo criativo e ativo</b>.</p> <p><b><u>2.1 da etapa</u></b></p> <p><b>Criação do roteiro</b></p> <p>O <b>roteiro é o processo de sistematização das ideias à imagem</b>. É o momento da identificação dos conflitos a serem abordados. Em grupos menores, todos escrevem um roteiro a partir do <b>tema escolhido</b>. Depois, todos leem até chegar a um consenso e construir um único <b>roteiro coletivo que pautar os aspectos, elementos culturais,</b></p>
--	---	--

	<p>se sobre os elementos da situação- problema-desafio e sobre a construção de um modelo de análise multirreferencial;</p> <p>e) Fase de planejamento que, em termos de ação, os objetos parciais são, por um lado, propostos, realizados e controlados; e pelo outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso num eixo temporal e espacial. Ação-reflexão-avaliação.</p>	<p><b>sociais, políticos,</b> entre outros.</p> <p><b><u>2.2 da etapa</u></b></p> <p><b>Criação artística coletiva</b></p> <p>Traz o sentido da construção coletiva aos alunos e professores que se permitem construir formas estéticas e brincar com as possibilidades do real e também do virtual. Esse é o momento para captação e edição de imagens com o celular (VivaVideo), com a máquina fotográfica ou filmadora e também para criação e manipulação de imagens em vídeo animação.</p> <p><b><u>2.3 da etapa</u></b></p> <p><b>Edição de imagens</b></p> <p>A realização da animação se dá por um processo de construção/desconstrução constante, desde o roteiro até a montagem. Nesse movimento de montagem, costura-se, dentro de certa ótica, os fragmentos a serem produzidos, os quais traduzem a percepção dos sujeitos da pesquisa com utilização de editor de vídeo.</p>
<p><b>O PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO</b></p>	<p><b>O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO</b></p> <p><b>3ª FASE</b></p>	<p><b>OFICINA TRANSIARTE</b></p>
<p><b>Objeto efetuado</b></p>	<p><b>As técnicas de pesquisa-ação</b></p>	<p><b><u>3ª Etapa</u></b></p>

<p><b>1.</b> <b>Tratamento de dados</b></p>	<p><b>1.</b> <b>A observação participante</b> Observação Participante, predominantemente, Existencial (OPE).</p> <p>1.1 O observador é aceito pelo grupo ao declara-se abertamente, desde o início, como observador para efetivar a contratualização;</p> <p>1.2 Momento de escuta e troca simbólica entre o pesquisador e o grupo.</p> <p><b>2.</b> <b>Diário de itinerância</b> Divide-se em três fase:</p> <p><b>2.1. Diário rascunho</b> Registra tudo o que lhe parece importante, informações do cotidiano, trata-se das partes mais intimas do pesquisador.</p> <p><b>2.2 Diário elaborado</b> É constituído, a partir do diário rascunho, um texto que o pesquisador escreve para si e para o outro.</p> <p><b>2.3 Diário comentado</b> A partir do diário elaborado, o pesquisador escreve para o grupo que está diante dele. O diário comentado deve se tornar um instrumento de democratização do grupo ou de um subgrupo.</p>	
---	---	--

	<p><b>2.4 Diário de itinerância coletivo</b></p> <p>Representa o caderno de inteligência do grupo em direção à realização de seu objetivo.</p>	
<p>2. <b>Confirmação junto ao grupo</b></p> <p>3. <b>Escrita do relatório parcial pelo pesquisador</b></p> <p>4. <b>Avaliação e supervisão da existência concreta do sujeito nas consequências dos efeitos de sentido (mudança).</b></p> <p>5. <b>Validação da análise pelos participantes. Escrita do relatório final. Informação e publicação.</b></p>	<p><b>A teorização, a validação e a publicação dos resultados.</b></p> <p>Na pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação;</p> <p>A cada frase da pesquisa, a avaliação e a reflexão acontecem antes da ação e depois da ação.</p> <p>A discussão é uma característica da pesquisa-ação. Toda ação leva em consideração o coletivo;</p> <p>O resultado da pesquisa leva a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos, conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial;</p> <p>Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido.</p>	<p><b>Postagem no site</b></p> <p><b>Socialização dos resultados da pesquisa;</b></p> <p><b>Avaliação do processo e preparação para uma nova oferta.</b></p>

Fonte: Dorisdei Valente, 2015. Adaptado/modificado por Germano A. C. Costa, 2015.

### 3.6 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu pela dialogicidade e interferência nos espaços de atuação do projeto PROEJA Transiarte, com sujeitos atores na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 9 de Ceilândia. Para esse fim utilizou-se de dois grupos de coleta, alunos-trabalhadores, participantes das oficinas transiarte, e

professores, dessa unidade escolar e comprometidos com a prática do projeto, durante o período de julho de 2015 a dezembro de 2015. Essa abrangência com esses públicos interatores na oficina transiarte, foi, ainda, fomentada, com base nos dados coletados e gerados pelo perfil da Educação de Jovens e Adultos com a interface dos alunos-trabalhadores.

### 3.6.1 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

A instrumentação que sustentou a coleta de dados dessa pesquisa esteve alicerçada por entrevistas gravadas e transcritas, que compreenderam as duas primeiras etapas da oficina transiarte, conforme tabelas representativas dos procedimentos metodológicos, referenciada no tópico 3.5.2, ou seja, abarcando a fase do objeto abordado e/ou conquistado, a do co-construído e do momento efetuado. Além da aplicação de entrevistas semiestruturadas com o grupo de alunos-trabalhadores e professores, utilizei-me da aplicação do formulário de Perfil da Educação de Jovens e Adultos (PEJA) com o público de alunos-trabalhadores. Outro instrumento valioso na coleta de dados dessa pesquisa-ação, esteve por conta da construção do Diário de Itinerância, registrado nos momentos de realização das oficinas, com os sujeitos-alunos-trabalhadores e professores do 3º segmento de EJA, da turma 23 C, do Centro de Ensino Médio 9 de Ceilândia, no período entre julho e dezembro de 2015.

#### 3.6.1.1 Sobre o objeto abordado

As entrevistas semiestruturadas com os alunos-trabalhadores estiveram focadas em dois momentos, que se mobilizaram pela dialeticidade com esse público de sujeitos, no primeiro ocorreu por meio de um levantamento de perguntas-problema sobre o processo da oficina transiarte como condição da integração curricular à experiência da elaboração de entendimentos na coletividade. No segundo momento, as perguntas-problema foram direcionadas ao mesmo público de sujeitos, participantes dessa modalidade de educação. Desta feita, com a proposição de pensar, reconhecer ou não se as produções transiarte comunicaram uma construção identitária coletiva, a partir da sua história/memória, por meio dos elementos: territorial, aluno-trabalhador, virtualidade

e coletividade, como condições de seu tempo-espaço. Outra abordagem pretendeu identificar, pela comunicação desses alunos, se perceberam, experimentaram a transição de uma individualização para o coletivo “Nós-Eu”. Destarte, esse tratamento dado ao objeto abordado teve por objetivo o de reconhecer no trabalho coletivo que a capacidade de convergência diante da caracterização da descentração no/do sujeito em direção à grandeza da construção do conhecimento coletivo, como movimento de superação da situação-problema-desafio.

Outras duas entrevistas semiestruturadas realizaram-se com os sujeitos-professores da EJA. A primeira contemplou as problematizações sobre o reconhecimento ou não da mudança do estudante com relação ao envolvimento/desenvolvimento da ação integrada entre a transiarte e o currículo de Arte (das rodas de discussões coletivas à utilização da linguagem tecnológica com o objeto de estudo). A segunda indagou sobre alguma mudança na ação pedagógica, se alcançou a superação de situações-problema-desafio para além da sala de aula, no âmbito do colégio, da comunidade. Em ambas as coleta de dados, realizadas com os dois grupos de sujeitos, as respostas do formulário de PEJA, ainda que coletadas das percepções e concepções dos alunos-trabalhadores da unidade escolar, contribuíram para consolidar a análise da pesquisa.

### 3.6.1.2 Sobre o objeto co-construído

Corroborando com as entrevistas, semiestruturadas, resgatei as memórias das oficinas, por meio de vídeos-animação e outras atividades que fizeram parte da produção transiarte, como a composição da roteirização, a utilização do aplicativo VivaVideo (apps de câmera e editor de vídeo), que estão registradas nos diários de itinerância: o rascunho, o elaborado e o comentado. Esta abordagem da segunda etapa do processo da oficina transiarte, na articulação do objeto co-construído, foi sustentada por esses três momentos da itinerância. O diário foi a ferramenta que registrou essas memórias das oficinas, considerando, de modo valioso, que os sujeitos-alunos-trabalhadores e/ou sujeitos-professores podem acessá-lo, de tal maneira que identifiquem nesses registros, condições de pertinência/convergência com a realidade experimentada, bem como possam/devam interferir com suas observações, compreensões, desde os primeiros momentos das/nas rodas de conversas às produções transiarte, conferindo novos sentidos, significados. Nesse



sentido, essa etapa do processo de construção coletiva transartística, possibilitou o diálogo entre o currículo – integrado – com a vida, o mundo do trabalho e a linguagem tecnológica. Essa relação dialógica e dialética com a cotidianidade, as identidades culturais fizeram, não somente emergir a história e os saberes dos sujeitos, como possibilitaram a inclusão no mundo tecnológico e na linguagem digital, a fim de elaborar uma produção artística de significado existencial e de interferência na realidade.

### 3.6.1.3 Sobre o objeto efetuado

Outra instrumentação utilizada esteve na apreensão da Observação Participante, predominantemente, Existencial (OPE), que contemplou a etapa do objeto efetuado. Destarte, apresentou observações que reconheceram os momentos em que ocorreu a integração curricular com a linguagem tecnológica digital, num diálogo com a realidade dos sujeitos, e a promoção da pertença/participação dos alunos à sua coletividade, como condição identitária. Essa etapa levantou observações da funcionalidade escolar, na rotina de estudo dos alunos. Registros apresentados por meio de diferentes linguagens: escritas, oralizadas, visualizadas.

## 3.7 Análise de dados

### 3.7.1 Do objeto abordado

Parti da perspectiva de que a análise pressupõe o princípio dialógico, do/no qual a vida sintetiza os entendimentos e sensações dos “inconciliáveis” por uma lógica de diálogo que se constrói na complementaridade antagônica, segundo Morin (1990). Destarte, a proposta de uma prática de pesquisa-ação, desde o movimento do diálogo, passando pela construção da escrita coletiva, esteve implicada na mudança de atitudes/comportamentos, de ações, de situações, de condições, de produtos, de discursos, dentre outros elementos, de acordo com Ardoino (1989).

O objeto abordado, identificado na tabela de procedimentos metodológicos da pesquisa-ação – 3.5.2, pelas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos-alunos-trabalhadores, participantes do projeto PROEJA Transiarte, foi analisado na natureza descritiva, atento ao aspecto qualitativo. Desse modo, objetivou-se

identificar se houve mudança de referenciais de significação em relação aos conhecimentos construídos pela ação coletiva e de interferência na realidade. Outra análise de rigor qualitativo se debruçou na identificação dos sujeitos-alunos-trabalhadores, pelo reconhecimento de suas identidades entrecruzadas: territorial, trabalhadora e virtualidade nos espaços presencial e virtual das oficinas transiarte, por uma constituição de uma nova identidade, a da coletividade.

Quanto aos dados coletados dos sujeitos-professores, participantes do projeto, analisados pela entrevista semiestruturada, na condição descritiva e de caráter qualitativo, o foco dirigiu-se para a pergunta necessária/provocativa em pesquisa-ação: Reconhece mudança nas práticas docentes? (do uso frequente do quadro, do forte vínculo com o livro didático e das avaliações distantes do cotidiano); nos seus discursos? (das longas exposições, e transcrições de informações, conteúdos); nas suas produções? (por muitas vezes aplicadas/direcionadas à individualização). Nesse processo dinâmico do reconhecimento dos objetos e das ações, importou compreender o sentido da mudança na vida desses sujeitos, atuantes no projeto Transiarte.

### 3.7.2 Do objeto co-construído

O objeto co-construído, representado na tabela de procedimentos da pesquisa-ação, foi analisado pela condição descritiva da itinerância registrada nas três modalidades de diários - informações que registraram os momentos das oficinas, em que os escritos do pesquisador se revelaram aos sujeitos estudantes, a fim de que, desejando, pudessem interferir e complementar tais registros, como o fizeram. De igual valor a Observação Participante, predominantemente, Existencial (OPE) corroborou com esse momento analítico. Ambas as instrumentações favoreceram a análise da identificação de mudanças naqueles(as) alunos(as) e professores(as) que permitiram interagir suas identidades com a transiarte.

No tocante aos sujeitos-alunos-trabalhadores, reconheci, pelas etapas da transiarte, mais do que a integração do currículo com a linguagem tecnológica digital, avançando à perspectiva da transposição dos seus elementos identitários para a forma de outra identidade, a mudança da característica da individualização para a ação no coletivo, de representação de coletividade, a fim de superar, pela colaboração, a situação-problema-desafio posta pela turma de EJA.

Com relação aos sujeitos-professores, identifiquei mudanças nas suas abordagens e/ou práticas, que refletiam uma ação pedagógica atenta/cuidadosa e deslocada à participação dos sujeitos na construção coletiva do conhecimento, na elaboração das produções colaborativas, potencializando a modalidade da EJA.

### 3.7.3 Do objeto efetuado

Um momento que se configurou na realização da produção transiartística, representado também na tabela de procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, que de modo analítico, refletiu/comunicou desde a teorização da situação-problema-desafio, passando pela validação dos resultados coletados pelos sujeitos alunos e professore à publicação da produção artística transiarte, como síntese da superação do problema. Esses processos comunicaram mudanças em relação à integração curricular com a linguagem tecnológica - pela arte digital - um fazer transiarte à medida que promove o encontro entre as identidades e provoca a reconfiguração do fenômeno de centralidade no sujeito “Eu”, com foco na sua aprendizagem, para uma outra identidade, a da coletividade, a do “Nós-Eu” que se desvela na colaboração.

Analisei e reconheci os desafios, avanços e investimentos encontrados no processo das oficinas transiarte, no que tange a cunhar essa construção identitária na pós-modernidade, a da coletividade, pela colaboração que se desloca do indivíduo, na sua individualização, no “Eu”, para a construção coletiva do conhecimento na produção transiartística, no “Nós-Eu”, que assume esse posicionamento de representação do coletivo na comunidade e na sociedade.

Destarte, o aporte teórico social que sustenta a pesquisa-ação confere sentido de processos na articulação do coletivo, que se abre à discussão respeitosa fundamentada, na direção de uma construção coletiva, em resposta à situação-problema-desafio, inicialmente, posta como uma questão existencial experienciada pela coletividade.

## 3.8 Cronograma executado

Quadro 2 - Cronograma das fases efetivadas, por meio dos procedimentos da pesquisa-ação

<b>Cronograma ano 2015</b>	<b>Fases de mudança</b>	<b>Procedimento da pesquisa-ação</b>	<b>Método da pesquisa-ação</b>
De Julho a outubro (2015)	Realizou-se a <b>Escuta Sensível Multirreferencial</b>	Do <b>Objeto abordado</b>	Realização das <b>Entrevistas Semiestruturadas</b> e <b>Aplicação de Formulário de Perfil (PEJA)</b> com os sujeitos-alunos
De Julho a dezembro (2015)	Sistematizou-se a <b>Escrita Coletiva</b>	Do <b>Objeto co-construído</b>	Elaboração do <b>Diário de itinerância</b> pela <b>Observação Participante Existencial (OPE)</b>
De Outubro a dezembro (2015)	Apresentou-se a <b>Resolução da Situação-problema-desafio</b>	Do <b>Objeto efetuado</b>	Apresentação da <b>Teorização, validação</b> e publicação dos resultados pela <b>análise das mudanças</b> .
<b>Março 2016</b>	<b>Defesa e Aprovação da Dissertação e apresentação dos resultados da Pesquisa-Ação</b>		

Fonte: Germano A. C. Costa, 2015.

## Capítulo 4 – Itinerário da pesquisa

### 4.1 Um caminho, caminhado em coletividade, para a colaboração na transiarte

“A massificação procura baixar a qualidade artística para a altura do gosto médio. Em arte, o gosto médio é mais prejudicial do que o mau gosto... Nunca vi um gênio com gosto médio.”

Da terra sai um cheiro bom de vida  
e nossos pés a Ela estão ligados.

SUASSUNA, Ariano.  
[www.anualdesign.com.br/blog/5993/as-frases-de-ariano-suassuna](http://www.anualdesign.com.br/blog/5993/as-frases-de-ariano-suassuna). 2014

A forte razão que me moveu/deslocou no exercício acadêmico desta pesquisa está na base dialógica entre a experiência sensorial decorrente da cotidianidade dos sujeitos-alunos-trabalhadores, comunicada na construção identitária da EJA, e a linguagem conceitual, emergente da experiência escolarizada, como elementos que se misturam, se imbricam nas produções transiarte. Essa perspectiva está apontando para a necessidade de uma convergência da comunicação entre formas identitárias, dos territórios/lugares a partir dos quais os sujeitos revelam suas histórias/memórias, da condição trabalhadora como um outro referencial de leitura do mundo do trabalho, em relação à capacidade de virtualizarem o significado pelo conhecimento coletivo colaborativo. Este trabalho dissertativo cunhou-se na emersão de uma sociedade marcada pelas profundas transformações na transição para este milênio, sobretudo de caráter socioeconômico, político e com fortes reflexos nas expressões culturais e nas formas de comunicação. Um cenário produzido pela descentralidade da individualização, do “Eu” tido como referência no mundo de matriz dominante produtiva/capitalista, em que o tempo-espaço identitário está posto na prosperidade do indivíduo, haja vista a reprodução ideológica de visões de mundo pregadas a uma centralidade e protótipo da negação de contingência. Deste modo, instalava-se uma possibilidade de outra configuração

identitária, diante da perda de “sentido de si”, Hall (2005), em relação ao seu espaço e tempo e à sua produção cultural no corpo social que faz parte. Nesses contextos, emerge a necessidade de outra referência, de ressignificado da identidade no mundo. Abre-se nesse novo tempo de existencialidade uma possibilidade do “Nós-Eu”, na compreensão de que a identidade do “Eu” está imbricada na identidade do “Nós” (DUBAR, 2009, p. 27-28).

Essa abordagem epistemológica cumpre funções: a de problematizar a construção dessa outra forma identitária; a de refletir como se pode reconfigurar a identidade do “Nós-Eu”, emergente no tecido social, nas comunidades de base estudantil, política, popular e noutros espaços sociais; a de investigar e analisar sua capacidade de agregar experiências, conhecimentos, fazeres; a de verificar a realização e transformação no cotidiano da existência dos sujeitos da EJA, com os quais estreitou-se essa convivência na cotidianidade. Um itinerário que encontrou na metodologia da pesquisa-ação o entendimento da necessidade de aproximar-se dos outros, “Eu”, de acolhê-los, escutá-los de modo sensível, de se comprometer com a existência e a superação da situação-problema-desafio em relação ao outro, de potencializar seu conhecimento para emancipá-lo à vida digna e, dessa forma, transformar esse problema, modificando a realidade concreta.

Esses marcos epistemológicos-metodológicos encontraram na linguagem transiarte a possibilidade pedagógica-libertadora de transitar entre o tempo-espaço da presencialidade, tangível no existir limitado, submetido a uma maior rigidez comportamental, em relação aos problemas existenciais, à forma coletiva-colaborativa na rede de internet, a fim de comunicar uma produção artística digital que dê conta de superar a situação-problema posta pelo coletivo. E na perspectiva da virtualidade, a transiarte configura-se como um tempo-espaço de largo alcance do coletivo humano, de convite à provocação e mudança do objeto efetuado e compartilhado nos canais de comunicação e avaliação da ação proposta como transformadora ou legitimadora da situação-problema-desafio. É um percurso que pode acenar para a alienação do humano em relação ao real-concreto, desde que o sujeito não se reconheça coletivo. Isto é, que entenda seu pensamento e/ou sua ação ou a do outro como determinantes para o comprometimento de uma coletividade, isentando-se da escuta da leitura anterior de mundo, do convite à conversa, do contato com o mundo conceitual, que precisa sair da generalização e tocar a tangibilidade, de compreender que o problema é do coletivo humano, ainda

que represado num tempo-espaco de alguns sujeitos. Tais premissas conduziram esse processo de pesquisa, que despertaram para o reconhecimento da identidade coletiva numa turma de EJA, aparentemente com o sentido de grupo, por se disporem juntos no mesmo espaco, da sala de aula, caracteristica quantitativa, mas que pode permitir-se à desagregação pela voz de uma ou outra centralidade de “Eu” e, conseqüentemente, negação do outro. Não obstante, a transiarte solicita a colaboração, como condição de sujeitos coletivos na produção do conhecimento, da arte de transição, seja pela manipulação da massa de modelar, de recortes de revistas/jornais, de desenhos, pinturas à arte digital, por mídias, videoanimação precisa se construir na coletividade. A impressão desse caráter coletivo-colaborativo, identificada numa forma de fazer e aprender com o outro, numa rede computacional, linkada pela internet, amplia possibilidades de interlocuções, de leituras e co-construção do objeto abordado. Assim como a viabilidade deixada pela Web, na co-criação do objeto realizado/efetuado e postado no site do [www.proejatransiarte.ifg.edu.br](http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br), cria condições para uma identidade “Nós-Eu”, não acabada, portanto em construção coletiva permanente. Essa abordagem político-pedagógica da descentração do sujeito, de sentido em si mesmo e da possibilidade de hibridização dos fazeres, logo, da cultura difere do modelo pedagógico tradicional da transmissão/reprodução de objetos de aprendizagens pela repetição constante e mecânica do aprender.

Essas inferências fazem parte do corpo deste trabalho, que perseguiu a investigação, a análise e verificação de há a construção de outra identidade na modalidade de Educação com Jovens e Adultos. Um fazer identitário, que segundo Teles (2012) se constitui na proposta da colaboração de significados, com poder de visitação e difusão dessa postura pedagógica ao maior número de sujeitos, que grupos humanos não imaginaram abarcar. Permitindo-me na permanência da reflexão sobre esse aspecto da colaboração, importa reconhecer que as sociedades registram seu itinerário humano e marcam sua história, desde a arte das pictografias e pictogravuras à fotografia digitalizada/sonorizada e às vídeoanimações como formas de gerar modelos produtivos de regulação de vida no tempo-espaco. Nele os primeiros hominídeos exigiam a colaboração dos membros participantes do grupo, distintamente aos comportamentos individualistas e competitivos dos primeiros primatas – centralização no poder/força de dominação – entendiam que ao participar com outros pares de atividades colaborativas, capacitavam-se para se coordenar

mediante a colaboração, pois sinalizavam objetivos comuns, para que se formasse um “Nós”. Esse agente plural está para criar tudo, portanto de força coletiva, considerando a “caçada colaborativa” a instituição dessa cultura, do fazer coletivo colaborativo (TOMASELLO, 2014, p. 3-4).

Esses aportes teóricos intrigavam e desestabilizavam o meu fazer pedagógico, na instituição privada, que passava a experimentar a crise do ditame da consciência do aprender por si, em si, para si contemplado no modelo neoliberal de produção, em que a leitura do outro é competitiva – primata na concepção de colaboração de Tomasello (2014) – em relação ao seu par na construção do conhecimento. A concorrência, um objeto de fetiche da linguagem capitalista, produziu sujeitos cada vez mais centrados em si, julgando inclusive que o eco do outro o incomodava na aprendizagem. Não obstante, a compreensão do sujeito coletivo, colaborativo, em movimento e construção com os ecos da comunidade, da cidade e do mundo, rompe com o dogmatismo do conhecimento previsível, controlado, verificado, sem a consulta à experiência do seu parceiro.

Nesse cenário de provocações e distanciando-me do local do privado, do arregimentado rígido, normatizado e produtivo, por excelência, mesmo que para alguns poucos, a realidade da EJA seduziu-me ao diálogo com jovens e adultos de história e memórias que muitos materiais escritos insistem em velar. Sujeitos que procuram se reconhecer para além da condição invisível, na qual muitos os colocam, com os pretensos sofismas que circulam no conhecimento popular: não aproveitaram o tempo de estudo, pois agora devem recuperá-lo para ganhar uma certificação, são mais velhos que não quiseram estudar no seu tempo e agora trabalhando, querem concluir de qualquer jeito, por isso buscam a escola noturna.

Construções equivocadas e, por algumas vezes maliciosas, que inquietavam meu pensamento, minha prática pedagógica, uma das fortes razões que me projetaram na realidade da EJA e na escolha da pesquisa-ação com esses sujeitos coletivos, sensíveis à vida, mergulhados na realidade trabalhadora e dotados de uma “vontade de aprender”. Esse desejo dos estudantes converteu-se numa produção transartística. Para tanto, trabalhamos colaborativamente enquanto pesquisador da UnB, Germano Costa, professores da Educação Básica, William Mesquita (Arte) e Rosemeire Aguiar (Língua Inglesa) e alunos da EJA, do coletivo do 2ºC, de 3º segmento, na arte de transição, na transposição da linguagem e seus códigos curriculares do Inglês, tratada na sala de aula, com a abordagem da



situação-problema-desafio da aplicabilidade da língua para a vivência no mundo do trabalho, à forma tecnológica de vídeo animação, postada no <https://www.youtube.com/watch?v=bFoqraBNvwU> e registrada no Portal do Projeto Transiarte, site [www.proejatransiarte.ifg.edu.br](http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br).



**Figura 8 - Produção transiarte: Vontade de Aprender, com estudantes da EJA no CEM 9 de Ceilândia (animação pelo VivaVideo).**

**Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bFoqraBNvwU>**

Essa forma de utilização da tecnologia digital, no compartilhamento da produção transiarte, de configuração inacabada na rede de internet, como uma linguagem reconfigurada no coletivo dos alunos-trabalhadores. Trata-se de uma construção, por hibridização cultural, nas oficinas transiarte, dotada de uma política-pedagógica comprometida com o coletivo e a construção do conhecimento coletivo, na perspectiva de uma educação emancipatória da vida, do trabalho, da profissão e de inclusão social, pela colaboração.

Nessa perspectiva, fiz uma imersão na realidade da cidade de Ceilândia e à medida que a conhecia, reconhecia sua gente na produção cultural, representada no território ceilandense. A propósito de representação, para Rêses (2003), ao comentar Moscovici (2007), que destaca/caracteriza o sujeito como um ser criativo à medida que produz representações no mundo, ressalta o sociólogo e educador que elas ocorrem no contexto da realização da cultura, das instituições, das comunicações interpessoais e de massa, bem como nos pensamentos dos indivíduos, nas suas individualidades. Neste contexto, as representações se

configuram como elementos multifacetados, caráter impresso às relações transiarte na EJA, que desfilaram na manifestação identitária da coletividade, uma caracterização colaborativa entre os alunos do CEM 9 da Ceilândia.

Esse reconhecimento da cidade, do seu povo, da sua cultura, da sua comunicação me aproximou da educação, como condição para legitimar esses fazeres e potencializar a capacidade desses sujeitos de se oporem/libertarem do processo focado no ensino tradicional, com a utilização de outra linguagem, a tecnológica. Desse modo, o aparato tecnológico, de interface digital, emerge como meio na ação pedagógica para superar o desafio da aula na EJA, com foco no ensino, portanto marcante pela autoridade, controle, seleção de conteúdos e reprodução no quadro por parte do professor, características tradicionais. Contudo, essa outra linguagem, na perspectiva transiarte, não está desvinculada da existencialidade dos seus sujeitos, das suas situações-problema-desafio, mais relevantes que a própria escolarização sistêmica, pois pautam-se em questões fundantes à vida: políticas e serviços públicos de qualidade na saúde e, mesmo na educação, no transporte coletivo, na segurança pública sem injustiças, dentre outras situações. Adotando essa crença, diante das situações-problema-desafio, a transiarte, após o diálogo de contratualização com a gestão, direção e supervisão, e os professores da EJA no CEM 9 da Ceilândia, fez o convite e a acolhida dos alunos da EJA, da turma 23C, inaugurando uma comunicação, compreendendo que essas situações devem fazer emergir uma temática de reflexão/discussão nas rodas de conversas das oficinas, avançando na direção de respostas tangíveis à concretude desse existir e superando os desafios da existencialidade.

Reconhecendo que a linguagem transiarte evoca uma postura pedagógica emancipatória, agregada pela colaboração dos sujeitos coletivos, suscita em proporções iguais de importância uma ação política que avance na direção da realidade existencial desses sujeitos, na promoção da inclusão educacional tecnológica para ampliar suas relações no mundo do ciberespaço e do trabalho. Destarte, avançou-se para investigar os elementos identitários que se comunicaram no território do CEM 9 com a EJA, considerando as condições existenciais dos sujeitos-alunos pela veia do trabalho e da virtualidade, a fim de percebê-las entrecruzadas numa outra/nova configuração identitária de coletividade, por meio do caráter colaborativo nas produções digitais transiarte, transiartísticas.

4.2 Os Jovens e adultos na modalidade de EJA constroem uma outra/nova identidade nas produções PROEJA transiarte? Analisando as vozes desses sujeitos...

Reconhecidas as forças subjetivas, trazidas na bagagem de estudantes e professores da EJA para o tempo-espço da sala de aula, em que atuaram os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, se fizeram necessárias identificá-las como possibilidades de dialogar com os efeitos da complexidade do mundo. Essa complexidade neste trabalho foi posta pelas noções-entrecruzadas do território, do perfil trabalhador e da virtualidade, como referências identitárias na individualidade de cada sujeito, mas que foram solicitadas para o deslocamento, à mobilização na direção do coletivo da turma, sob outra configuração, e que une o objeto pesquisado à ação pela superação da situação-problema-desafio.

Diante deste estudo investigativo, na análise da pesquisa qualitativa e da ação sobre a atuação e o comportamento desses sujeitos, emergiram experiências que, por mais singulares no âmbito da sensação individual do que cada um alcança perceber, ganharam amplitude de olhares quando partilhadas e deslocadas à construção de conhecimentos e realizações coletivas. Destarte, foi identificada uma outra configuração identitária, no deslocamento do indivíduo-aluno centrado na sua integração, na direção/sentido do sujeito-aluno-coletivo, colaborativo. Desse modo, cabe destacar que o projeto Transiarte permitiu com que os sujeitos coletivos passassem a ter maiores oportunidades para a construção de aprendizados coletivos, bem como os motivassem à concretização de seus projetos existenciais, com maior liberdade, criticidade e destreza tecnológica. Dialogando com esses contextos, o 1º momento da entrevista semiestruturada, com os sujeitos-alunos da EJA, da turma 23C, sobre o objeto abordado, indagou a relação entre a sua cotidianidade e o currículo explorado, na perspectiva da transiarte, pela resposta/superação da situação-problema-desafio levantada pelo coletivo: “O preconceito contra o ceilandense” e o lema: Ceilândia, mostra a tua cara!”. Indagação que precisava avançar para o compromisso com a transformação do real-concreto da existencialidade dos sujeitos, pela ampliação do currículo de Arte na sala de aula, no tratamento de abordagens que potencializem uma educação emancipatória à vida, ao trabalho e à tecnologia (inclusão formativa tecnológica). O 2º momento da entrevista semiestruturada, com o público de sujeitos-alunos,

materializou-se na direção de compreender que as produções transiarte, na experiência das oficinas, comunicaram não somente a integração com o currículo de Arte, como, também, a expressão de uma construção de conhecimento, cuja elaboração no âmbito do coletivo, favoreceu o entrecruzamento identitário da territorialidade, do perfil aluno-trabalhador e da virtualidade, na superação dessa situação-problema-desafio, desdobrada na colaboração.

Destarte, os sujeitos-alunos manifestaram percepções e concepções sobre as oficinas transiarte, na perspectiva da ação colaborativa, fundamentada pela construção identitária coletiva, a fim de ressignificar a transposição do conhecimento curricular na mudança da realidade concreta, bem como a transformação da vida do aluno, como sujeito protagonista na história e atuante no seu território.

“O projeto transiarte sem dúvidas foi e é uma coisa muito importante nas escolas, pois através desse projeto conhecemos e exploramos coisas novas... coisas essas que muitas das vezes está ao nosso alcance, mas por falta de certos conhecimentos acabam passando despercebidos. Com o transiarte a turma aprendeu a se expressar melhor, entrando em debate um com os outros sem perder o respeito. O projeto transiarte tem a facilidade de transformar não só o comportamento, mas tbm. a forma de enxergar as coisas dos alunos e pessoas à qual assiste o projeto... pois a colaboração de todos sem sombra de dúvidas é fundamental no desenvolvimento do transiarte. Com isso a turma passa a trabalhar de forma coletiva, deixando de lado o individualismo. Sem contar o fato do projeto retratar nas oficinas coisas da nossa cidade e do nosso dia a dia, que nos ajuda a enxergar não só as coisas e pontos negativos que estão a nossa volta, mas sim que mesmo em meio a tantas coisas ruins, existem as belezas ficam escondidas em meio à tantos preconceitos”. (1º momento de entrevista com a aluna Claudete Alexandre de Souza, 25 – CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento da EJA – 23C).

“Não tem idade para se fazer projeto com os outros, ainda usando a tecnologia, pra nós mais velho (risos) e ainda mais sobre o nosso lugar. Eu acho também, é bom pra gente pra quando as pessoas falarem que Ceilândia é um lugar ruim, a gente saber se defender, não se esconder. Na maioria das vezes, a gente se esconde, tem vergonha de falar que mora na Ceilândia, mas aí com essas coisas que a gente vai lembrando, vai buscando, eu acho que daí, a gente tem jeito de se defender, se uma pessoa falar mal, a gente cai em cima. Mas como nem a gente conhece, nós, os filhos da Ceilândia, não conhecemos, como é que a gente vai falar? Eu acho que essa parte, sentido de cultura mesmo, tipo ali a Praça do Cidadão, que foi mostrada, é um lugar que dizem que é muito frequentado, têm coisas boas, tem coisa da pesada também, dizem. Nunca fui, mas diz que é um lugar muito bom, tem muitas opções pra quem quer mesmo fazer uma coisa boa. Então, eu acho que um lugar desse merece ser buscado. Que no caso, a feira é muito boa, é um ponto... vai lá no

Plano Piloto, vai lá no Lago Sul, muita gente lá conhece a Feira de Ceilândia. Mas eu acho que valeu a pena, muito bom.” (1º momento de entrevista com a aluna Bárbara de Oliveira Costa, 59 – CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento da EJA – 23C).

“Eu quero agradecer aos professores, por ter dado esta oportunidade de mostrar um pouquinho daquilo que nós aprendemos nesta escola. Dizer que foi muito importante trabalhar com vocês e que eu aprendi muito com vocês, tá! Apesar dos meus 64 anos, vocês com essa juventude toda, teve muita coisa pra me ensinar, tá! E eu quero dizer que vocês persistam buscando esse conhecimento, que vocês tão aqui buscando isso... Não saiam desse caminho porque é uma coisa muito importante pra vocês. E eu quero dizer o seguinte sobre a cultura da nossa cidade. Bom, a cultura tá aí no meio do povo, a cultura tá aí nas ruas, vocês viram que, tá entendendo, vocês viram o que nós fizemos, que a cultura está até na Feira... Tudo o que a gente mostrou tem um pouco da cultura de Ceilândia. E, principalmente na nossa escola é que está nascendo uma nova mentalidade também, uma nova maneira de se fazer cultura e eu acho que é muito importante isso aí. Não só aquela coisa que é que fica ali dentro de padrões, mas uma coisa que vem trazer alguma inovação, certo! Então, o que eu quero dizer pra vocês é que pra vocês não desistirem, certo” (2º momento de entrevista com o aluno Julio de Oliveira Costa, 64 – CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento da EJA – 23C).

“Trabalhar nesse projeto... desenvolver um trabalho juntos, mas garanto que várias pessoas aqui... podemos aprender, podemos levar adiante, podemos ser coisas melhores na vida. Então, mesmo que pessoas cheguem em você e falem que você não consegue, põe na sua cabeça: se você tá aqui é porque você já deu um grande passo e você pode ir além do que aquela pessoa pode falar e se juntando podemos muito mais. Tem pessoas de bom coração que tão procurando resgatar aquelas pessoas com simplesmente, projetos de grafite e como eu já disse, meu filho faz parte de um projeto desse e foi até o que me ajudou a... conseguiu elaborar imagem na gravação que é o projeto... Ah, o projeto é tipo assim... têm várias outras formas, incentivam o jovem a respeitar, crescer e demonstrar que pode ser além daquilo que ele gosta”.(2º momento de entrevista com o aluno Jimmy Gomes da Silva, 25 – CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento da EJA – 23C).

“Estamos satisfeitos por esse projeto pois chegar a noite depois de um dia cansativo de trabalho e saber que vamos utilizar a tecnologia para trabalhar conteúdos difíceis, de forma participativa é aproveitar mais nossos conhecimentos, mesmo os mais jovens que passam a trocar com os mais velhos, que tem uma sabedoria trazida da história. Foi muita colaboração, as vezes tem conflito, mas foi superado para que o trabalho terminasse. O projeto é muito diferente de escrever no quadro ou falar direto na aula pois faz colaborar em grupo e ver as coisas diferentes, ajuda inclusive a ter contato com aplicativos de tecnologia, para o projeto e as outras aulas das outras

matérias além de ajudar no contato com o mundo”.(2º momento de entrevista com a aluna Edilaine Silva, 28 – CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento da EJA – 23C).

A partir da coleta das percepções e entendimentos/conhecimentos construídos no coletivo de alunos da EJA, por meio de entrevistas com esse primeiro grupo de sujeitos, importa registrar, para a fundamentação da pesquisa, que retomar o discurso desse público, ator protagonista no cenário escolar, é retomar o “objeto abordado” com a intenção de perfazer um caminho cuja efetivação ocorre na compreensão de uma ação, após a realização do projeto, pela mudança, colocada de modo permanente. Nessa proposição, resgatar a voz dos sujeitos, na experiência da possibilidade transarte, é identificar em alguns pensamentos a abertura para o novo, pautado no recorte do discurso da jovem Claudete, 25: “conhecemos e exploramos coisas novas”. Um pensamento que mobiliza ações, carregado da representação de distintas imagens: a de pensar diferente, enxergar ou ler o mundo à sua volta com outro olhar/lente, conversar com o currículo de Arte, espaço do componente curricular na oficina, de modo relacional ao seu cotidiano existencial, numa perspectiva de “debate um com os outros”, “deixando de lado o individualismo”, “pois a colaboração de todos sem sombra de dúvidas é fundamental no desenvolvimento do transarte”, para “transformar não só o comportamento, mas tbm. a forma de enxergar as coisas dos alunos e pessoas à qual assiste o projeto”.

Esses fragmentos da escrita da estudante dão conta de noções entrecruzados de significados, desde a existencialidade dessa jovem à experiência da transarte no currículo escolar, revelam uma realidade que permeia o processo de ensinar escolarizado, numa perspectiva da individualidade, da centralidade do conhecimento em quem repassa esse ensino, provavelmente marcado também por uma forma semelhante no seu modo de ter aprendido. Nessa perspectiva, o currículo da Arte reposiciona o sujeito-professor diante do tratamento do conteúdo, da ampliação da capacidade de escuta sensível das vozes dos alunos, nas suas memórias e/ou histórias de vida, que na EJA vertem-se, comumente, nas falas dos alunos, por ocasião de contratempos na/da existencialidade cotidiana. Outra possibilidade de ler as “novas coisas”, no discurso da jovem, está na manipulação de recursos didático-pedagógicos que dinamizem o tempo-espaço do estudante no processo de escolarização. Isto é, na transposição do aporte teórico, objeto de

estudo, a exemplo do explorado em sala de aula sobre as mudanças decorrentes das Vanguardas Artísticas do século XX e a quebra de concepções sobre a capacidade de olhar e criar/recriar as coisas no mundo à linguagem transarte, como veia de nova forma de pensar e fazer a educação, pelas tecnologias e comunicações de mudanças da realidade que maltrata a vida dos sujeitos-alunos.

Na análise desse discurso, contemplando o 2º momento do foco das entrevistas, a jovem Claudete comunica que a ideia de “coisas novas” se mobiliza/articula na passagem desse modelo instrucional individual, posto/dado para formar pessoas numa produção em série, com a pretensa ordem/lógica do alcance do progresso, à construção do conhecimento de forma coletiva. Este formato, por sua vez, elege o movimento de aproximação/encontro e diálogo de um, o “Eu”, com os outros, o “Nós”, que na análise deste trabalho de pesquisa-ação refere-se ao exercício nas/das rodas de conversas, um dos passos, dialético e dialógico, da prática das oficinas transarte. Uma concepção e um fazer pedagógico-político-tecnológico que contempla o processo de fragmentação do indivíduo, na passagem da caracterização da centralidade para a descentração. Constitui-se num outro formato de identidade, onde há o entrecruzamento de culturas, concepções, percepções dentre outros, abordagem tratada como elemento textual nesta dissertação, com fundamentação teórica em Canclini (2013), Dubar (2009) e Hall (2005). Nesse contexto, passa-se a cunhar essa outra configuração de valor identitário, isto é, decorrente do movimento que suscita a construção com o outro, a necessidade de se relacionar dialogicamente, reconhecendo a dialeticidade presente na vida/história e concepções dos indivíduos e suas individualidades. Refere-se à construção que se faz no/com o coletivo que, pelo compartilhamento das experiências sensitivas e/ou o cruzamento de elementos histórico-existenciais, passa a caracterizar o valor do significado que emerge da categoria da coletividade.

Destarte, é instituída na classe/turma, como uma outra/nova identidade que anuncia o caráter de trabalhar, construir possibilidades e superar situações-problema-desafio em grupo. A aluna também se permitiu na entrevista fazer uma relação com a situação-problema-desafio da oficina, ao dizer: “que mesmo em meio a tantas coisas ruins, existem as belezas que ficam escondidas em meio à tantos preconceitos”. Cabendo a análise do fragmento em relação ao todo do seu discurso revelar que, apesar do reconhecimento de problemas, a exemplo do preconceito, com relação ao que não se conhece, “as belezas” se escondem na capacidade de

cada sujeito-indivíduo sair da ignorância do descaso e se aproximar da realidade, tocá-la, libertando-se das crenças na centralidade do “sentido do em si”, Hall (2005). Além do que, fazer o exercício de trabalhar em coletividade para transformar essa situação e permanecer vigilante, a fim de que ela não mais retornasse.

Na escrita da aluna adulta, Bárbara Costa, 59, “não tem idade para se fazer projeto com os outros, ainda que usando a linguagem tecnológica, pra nós mais velho e ainda mais sobre o nosso lugar”, inaugura diante da representação da expressão “coisas novas”, um sentido de conflito de geração, pela condição etária marcadamente diferenciada na turma, entre 17 a 64 anos, mas que pode ser revertido pelo ressignificado da produção no/em coletivo. As ideias da jovem Claudete, sobre “coisas novas”, podem gerar um novo/outro entendimento de tempo-espaço geracional, o que pode remeter ao sentido de conflito “pra mais velhos” – Bárbara – no sentido do desafio de acompanhar/interagir com a linguagem tecnológica, não obstante pode convergir para o tratamento tradicional dos currículos, que no currículo da Arte com a transiarte surge como possibilidade de transgredir o formato de transmissão de conceitos e normas clássicas dessa área de conhecimento. Nessa interlocução, cabe remeter à concepção de Harvey (2004), em que o espaço e o tempo podem expressar o papel das práticas humanas em sua construção, contexto impresso à mudança cultural de natureza tecnológica digital e aplicabilidade na oficina transiarte. Essa construção da nova linguagem tecnológica, “pra nós mais velho”, conversa com o currículo de Arte, que no estudo realizado sobre as Vanguardas Artísticas rompeu com modelos paradigmáticos clássicos de ler e interpretar a Arte no mundo. Essa expressão “pra nós mais velho” não se instala na resistência da utilização da tecnologia e da interpretação de que não dialoga com o currículo, como na Arte, embora possa causar aos mais adultos um estranhamento que denuncia o medo.

A propósito do elemento tecnologia, como recurso utilizado nas aulas-oficinas transiarte, a aplicação do formulário “Perfil da Educação de Jovens e Adultos” (PEJA), construído no Curso de Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), informa no seu primeiro momento, um levantamento de dados, constante do formulário de Solicitação de Matrícula Escolar (SOME), que favoreceu o conhecimento sobre informações do aluno com o mundo do trabalho. Com base nesse cenário, identificou-se que do contingente de 35 alunos matriculados na turma 23 C, do 3º



segmento de EJA, no componente de Artes, 25 estudantes frequentaram, de fato, as aulas, sendo que 15 deles encontravam-se com vínculo trabalhista/empregatício, desse quantitativo, 10 desses sujeitos-alunos-trabalhadores oferecem sua mão de obra no comércio, como vendedores em lojas comerciais, outros 7 estudantes, entre os que preencheram/entregaram o formulário PEJA, declararam que atuam no trabalho informal – autônomos (cabeleireira/manicure e vendedores) e 3 sujeitos-trabalhadores encontram-se na condição de desempregados.

A fim de acompanhar os dados coletados e gerados indico a leitura gráfica.



**Gráfico 2 - Leitura quantitativa sobre a condição de trabalho ou desemprego por parte dos sujeitos-estudante da EJA / Turma 23C**

Fonte: Dados do PEJA, 2015.

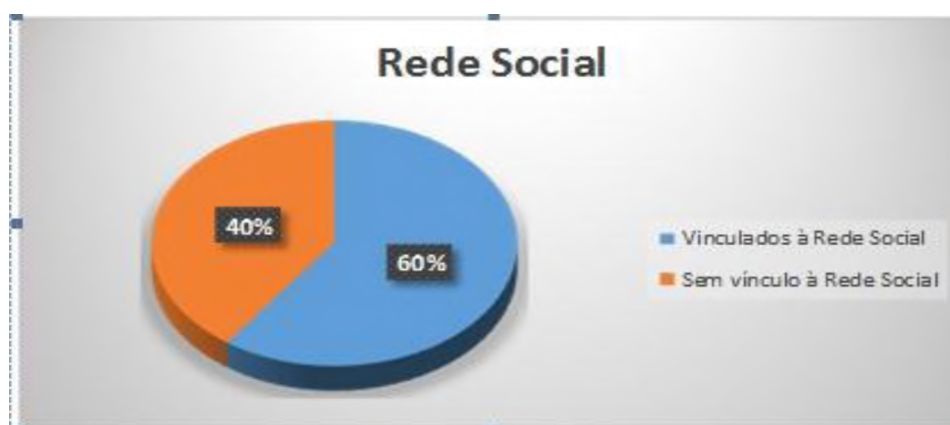


**Gráfico 3 - Leitura quantitativa sobre a utilização de endereço eletrônico por parte dos sujeitos-estudante da EJA / Turma 23C**

Fonte: Dados do PEJA, 2015

Outro dado importante revelou que dos 25 estudantes, 6 deles, 4 na condição adulta e 2 na condição jovem, não tinham registro/endereço eletrônico para conversação no espaço online/virtual e 10 alunos não estavam vinculados à rede do

Whatsapp e tampouco a outra rede social. Convém registrar que diante do dado coletado foi criado nesse coletivo, um grupo de rede social, para troca de informações, percepções e postagens de atividades. Quanto aos que não tinham, se comunicaram via e-mail, como foi feito entre o público “mais velho”. Ainda sobre o tema recursos tecnológicos, importa descrever que do público de sujeitos-alunos, 20 usam smartfone.



**Gráfico 4 - Leitura quantitativa sobre a utilização de redes sociais por parte dos sujeitos-estudante da EJA / Turma 23C**

**Fonte: Dados do PEJA, 2015**

Retomando o discurso da adulta Bárbara, “Não tem idade para se fazer projeto com os outros, ainda usando a tecnologia, pra nós mais velho”, não obstante, abre-se à construção na colaboração do/com o outro, “fazer projeto com os outros”, rompendo com a pseudo normatização para o trabalho com o novo correspondente à faixa etária jovem. Essa abordagem que resgata a análise do “objeto abordado” no 2º momento das entrevistas se verificou com a construção de ações e sistemas materiais no espaço e tempo reconfigurados à reprodução da vida, não como algo que se repete, mas como condição de criar o novo e recriá-lo no fazer a transição do presencial para o virtual e poder retornar, vinculando-o ao tangível concreto. Desse modo, pôde-se trabalhar o processo artístico, como a transiarte, um fazer cultura artística na perspectiva de “arte de transição”, seja pelos materiais concretos com que os sujeitos manipularam, seja pela passagem entre o tempo-espaço da presencialidade à virtualidade. Essas são caracterizações evidenciadas para a transformação no exercício do aprender e ensinar e na mudança da forma de identificar numa ou outra referência de conhecimento, legitimado pela ciência

estudada no processo de escolarização, que se faz necessário dialogar com a colaboração de outras palavras, outros fazeres para aprender, coletivamente. Portanto, a voz da adulta Bárbara refere-se a um “novo” que motivou para aprender, que movimentou a relação dialógica com os colegas, que reconheceu uma nova habilidade, a de lidar com essa tecnologia digital, à medida que seus pares puderam criar e dar sentido às suas ideias, o que ressalta o caráter identitário da coletividade, no sentido da colaboração.

Outro pensamento que corroborou com o 2º momento das entrevistas, portanto na abordagem da construção da identidade de coletividade na EJA, por meio do trabalho transarte e suas produções digitais, foi analisado na escrita do adulto Julio ao comunicar: “foi muito importante trabalhar com vocês e que eu aprendi muito com vocês, tá! Apesar dos meus 64 anos, vocês com essa juventude toda, teve muita coisa pra me ensinar, tá! E eu quero dizer que vocês persistam buscando esse conhecimento, que vocês tão aqui buscando isso... Não saiam desse caminho porque é uma coisa muito importante pra vocês.”

Essa comunicação foi solicitada, por parte do aluno, para que se fizesse como avaliação do projeto no coletivo da turma. Tratou-se de um aluno muito aplicado, que desde o início do semestre se fez presente, frequentemente, inclusive colaborando com os colegas nas apresentações dos trabalhos, motivando, estimulando para a leitura e o conhecimento da cultura do território ceilandense. Destarte, apesar de cobrar muito dos colegas a atenção e o registro das aulas, reflexões/discussões nas oficinas, por identificar que atrapalhava a sua concentração, paulatinamente deslocou-se da centralidade do seu lugar. Do querer aproveitar o espaço e o tempo oferecido pela EJA, numa atitude de individualização em relação à forma instrucional, passou a incorporar o sentido de coletividade, à medida que podia olhar para a condição do “novo”, na forma de aprender e ensinar com sujeitos em sua maioria jovens, trocando saberes, compartilhando ideias e construindo, de modo colaborativo, um conhecimento de identidade coletiva.

A propósito do tema, juventude, pela aplicação e análise do PEJA, constatou-se que na turma 23 C, em Arte, dos 25 participantes, 9 alunos desse público eram adultos, de faixa etária entre 35 a 64 anos. 15 estudantes eram jovens entre 18 e 25 anos, sendo a maioria entre 18 e 19 anos. Frequentava também um jovem de 17 anos, portanto em condições de participar do ensino regular, embora estivesse alocado na modalidade EJA. Sobre essa outra-situação-problema, tendo trabalhado

com a oficina transarte no 1º semestre de 2015, nessa unidade escolar, já ocupavam as carteiras da sala de aula da turma 22C, da 2ª etapa, do 3º segmento de EJA, três alunos com a idade de 17anos. Situação concreta da EJA que sinaliza para a necessidade do cuidado com a matrícula de estudantes que deveriam estar adaptados a outra realidade de participação escolar.



**Gráfico 5 - Leitura quantitativa sobre a condição etária por parte dos sujeitos-estudante da EJA / Turma 23C**  
**Fonte: Dados do PEJA, 2015.**

O discurso do aluno jovem, Jimmy Gomes da Silva, 25, é muito mais que um estímulo, como também o foi do aluno adulto Julio Costa, pois alerta para um aprendizado no tempo-espço do “novo”, da outra linguagem tecnológica, em diálogo com a Arte, como ancorado na vida e por outros olhares da subjetividade.



**Figura 9 - Foto do aluno Jimmy, tirada por meio da tecnologia aplicada ao telefone móvel e vinculada à rede do Whatsapp.**  
**Fonte: Jimmy Gomes da Silva**

Entretanto, a tecnologia digital, que por muito pouco visita os espaços escolares da EJA, mobiliza uma marca identitária do “Nós-Eu”, tratada por Dubar (2009). Essa autoria registra que o “Eu”, prevalente no processo histórico de representações de uma individualidade, fragmentada pelas mudanças estruturais do século XX, de base socioeconômica e sociocultural, tem inaugurado um tempo de deslocamento para a identidade do “Nós-Eu”, em que a identidade do “Eu” não existe, portanto não sobrevive sem a identidade do “Nós”. Um “Nós” que solicita a categoria da colaboração e versa na fala dos sujeitos-alunos EJA, enfatizada no discurso do jovem Jimmy: “trabalhar nesse projeto... desenvolver um trabalho juntos, mas garanto que várias pessoas aqui... podemos aprender, podemos levar adiante, podemos ser coisas melhores na vida. Então, mesmo que pessoas cheguem em você e falem que você não consegue, põe na sua cabeça: se você tá aqui é porque você já deu um grande passo e você pode ir além do que aquela pessoa pode falar e se juntando podemos muito mais”. Uma generosa convocação do “Eu” a se encontrar com o “Nós”, afinal essa pertinência revelou, sociologicamente, indivisibilidade do indivíduo em relação à sua sociedade, pois trata-se de um grande equívoco histórico e social distanciar a história do indivíduo da história social da caminhada humana. No âmbito da EJA, a perspectiva da identidade coletiva, regada à colaboração, para instrumentar aqueles(as) que têm dificuldade de dominar a linguagem tecnológica, avança no sentido de favorecer, não somente a versatilidade dos sujeitos trabalhadores no mundo do trabalho, como também reforça a identidade trabalhadora na história de EJA e da Ceilândia. A propósito do quantitativo desses sujeitos, vinculados a esse mundo e a relação com a procura na EJA os dados do PEJA, coletados nessa amostra da turma 23C do CEM 9, registram:



**Gráfico 6 - Gráfico quantitativo sobre a pretensão por parte dos sujeitos-estudante com a EJA / Turma 23C**

**Fonte: Dados do PEJA, 2015**

4.3 Os professores da Educação Básica na modalidade de EJA percebem a construção de uma outra/nova identidade nas produções PROEJA transiarte? Analisando as vozes desses sujeitos...

Com relação à coleta de dados dos docentes da Educação Básica que trabalham na EJA, particularmente na unidade escolar do CEM 9 de Ceilândia, participantes do projeto PROEJA Transiarte, apresentou em relação ao 1º momento das entrevistas semiestruturadas uma abordagem sobre a relação entre o currículo, enquanto tratamento na sala de aula, e a proposta transiarte de trabalhar a integração com a cotidianidade das situações-problema-desafio e a linguagem tecnológica, na interface transiarte. No 2º momento da entrevista, as indagações e os entendimentos contemplaram o reconhecimento das produções transiarte na comunicação de uma outra/nova construção identitária, a da coletividade, um outro fazer na EJA, atento à escuta sensível e colaborativa dos alunos.

Primeiramente, gostaria de salientar que o trabalho desenvolvido na EJA em nossa escola busca ao máximo aproximar-se da realidade dos alunos, portanto o projeto manteve esse caráter prático do processo de ensino aprendizagem, possibilitando aos alunos o emprego de recursos tecnológicos para a construção do conhecimento. (1º momento de entrevista com a professora Rosemeire Aguiar Pereira Lopes, 30 – Lecionou a Língua Inglesa, 1º semestre/2015 no CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento da EJA – 22C e atuou no projeto transiarte).

Os alunos mostraram uma empolgação bem maior que o normal das aulas. Acredito que seja pelo fato deles serem os pesquisadores e construtores dos temas e do projeto transiarte. Seguindo apenas orientações. Bem diferente de apenas fazer algo sem poder dar sua opinião e participar efetivamente do processo de construção. (1º momento de entrevista com o professor William Marques Mesquita, 35 – Leciona Arte no CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento EJA – 23C e atua no projeto transiarte).

O comentário da professora Rosemeire identifica o projeto Transiarte como uma ação que favoreceu a construção do conhecimento de vinculação à cotidianidade dos estudantes, portanto ao encontro da proposta da unidade escolar do CEM 9 da Ceilândia, que “busca ao máximo aproximar-se da realidade dos alunos”. De modo que, o cuidado com a relação entre o currículo escolar e a vida cotidiana dos alunos não pretende somente comunicar a construção do

conhecimento que dialogue com as histórias, memórias e saberes dos alunos, mas os potencialize/mobilize para a aplicação do estudo na mudança das condições de vida. Nesse sentido, “o emprego de recursos tecnológicos para a construção do conhecimento”, segundo a professora da Educação Básica, se faz importante para aproximar-se da realidade dos alunos. Levando em consideração que, a sociedade digital, na qual participa esse público da EJA, mesmo os adultos “mais velhos”, é convocada a utilizar de linguagens tecnológicas para acessar informações, gerar comunicações e ampliar conhecimentos. Destarte, a tecnologia digital emerge como uma linguagem que amplia o vínculo no mundo do trabalho.

A comunicação do professor William Marques registra que as aulas antes do projeto Transiarte, muito provavelmente por ocorrem no noturno, após uma jornada de trabalho da parte de muitos sujeitos-alunos, não produzia, satisfatoriamente, o envolvimento desse público, a “empolgação” diante do objeto dado, de estudo, para que fosse reconhecido como significativo na vida. Contudo, o componente curricular das Artes favorecesse a mobilização para atividades mais dinâmicas e estimulantes à aprendizagem. No tocante à construção do planejamento de Artes, se constituiu a partir da relação dialógica entre o sujeito-pesquisador da UnB e o professor da Educação Básica, exatamente para marcar a integração curricular com a transiarte. Nesse sentido, sentamos para planejar a relação entre o currículo do componente de Arte e as ações transiarte, formalizada num documento que aparece no campo reservado aos anexos – item 7.3. Tratou-se de um momento importante para pensar as ações transiarte, à medida que o coletivo se compreendeu e se definiu, após rodas de conversas semanais com problematização e afinamento do tema, pela situação-problema-desafio, no sentido de que pode ser superada, transformada. Contudo, o docente reconhece que a entrada do projeto, em comunicação com o currículo das Artes legitimou a voz e a ação desses sujeitos: “... pesquisadores e construtores dos temas e do projeto Transiarte”. Diferentemente, de quando os sujeitos são represados na sua carteira escolar, com o ofício de copiar e responder ao que fora transmitido: “Bem diferente de apenas fazer algo sem poder dar sua opinião e participar efetivamente do processo de construção”. Nesse sentido, a transiarte evocou a voz dos sujeitos-alunos na perspectiva de anunciar o poder de suas palavras e a força do coletivo para pensar as mudanças.

Destacou-se, em todas as etapas do projeto, a importância do trabalho coletivo e do compartilhamento de idéias e experiências. O produto final é justamente o resultado de todas essas reflexões e representam um pouco do que estes alunos são, suas perspectivas e anseios. (2º momento de entrevista com a professora Rosemeire Aguiar Pereira Lopes, 30 – Lecionou a Língua Inglesa, 1º semestre/2015 no CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento da EJA – 22C e atuou no projeto transiarte).

A transformação ocorreu tanto na prática quanto no planejamento pedagógico. As aulas passaram a ter um foco direcionado para elaboração e execução do projeto. O professor se torna mais mediador, e não é o único que traz assuntos para sala. A participação dos alunos se torna parte fundamental para o desenvolvimento do projeto, não cabendo espaço para um ambiente no qual o professor é o único transmissor e detentor do conhecimento e os discentes são apenas receptores dos mesmos. (2º momento de entrevista com o professor William Marques Mesquita, 35 – Leciona Arte no CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento EJA – 23C e atua no projeto transiarte).

A percepção da professora Rosemeire, carinhosamente chamada por “Rose”, enquanto atuava na unidade escolar do CEM 9, com a modalidade de EJA nas turmas de 3º segmento, pois afastou-se em julho de 2015 por conta da licença maternidade, também foi colhida no segundo momento de entrevistas, com base na avaliação do projeto e da configuração de outra identidade, a da coletividade. Nesse contexto, a docente verificou a construção coletiva do trabalho nas produções transiarte, assim como a comunicação de um conhecimento coletivo, que segundo ela emerge do “compartilhamento de idéias e experiências”. O “produto final” a que se refere a professora está posto na produção transiartística, na forma de vídeoanimação, que articulou o conteúdo curricular com a cotidianidade dos sujeitos-alunos-trabalhadores e, na utilização da linguagem digital, aproximou-se da existencialidade dos alunos, representando “um pouco do que estes alunos são, suas perspectivas e anseios”.

Nesse segundo momento de entrevistas, reservada aos docentes, o professor William Marques inaugura sua fala referindo-se à transformação que tem seu início na arquitetura do planejamento, tempo-espço de decisões políticas sobre o currículo, as dinâmicas de acolhida, a reflexão, a definição sobre a situação-problema-desafio, os recursos tecnológicos e/ou aplicativos a serem explorados no computador, no smartfone. O professor dedicou sua análise para fazer referência ao



caráter participativo dos sujeitos no projeto, razão pela qual “a participação dos alunos se torna parte fundamental do projeto, não cabendo espaço para um ambiente no qual o professor é o único transmissor e os discentes são apenas receptores”. Essa participação comunica a necessidade de partilha de saberes, experiências sensíveis da vida, manifestadas no coletivo e assumidas como histórias imbricadas pela categoria da coletividade, numa articulação com a linguagem escolar dos conceitos de colaboração, enquanto trabalhadores organizados e mobilizados para superar as lutas da existência.



**Figura 10** - Foto do professor de Arte, William Marques.  
Fonte: William Marques

#### **Biografia:**

William Marques Mesquita, 35 anos, nascido em Brasília, filho de José Marques Fontenele e de Maria do Socorro Pinto Fontenele; formado na Escola Normal de Taguatinga, graduado pela UnB em artes cênicas e na CEP Escola de música de Brasília, com o instrumento de contrabaixo elétrico. Gosto de tocar, lecionar, assistir filmes, principalmente no gênero de animações, ler, jogar futebol etc. Meu trabalho com a educação é um prazer! Gosto de lecionar e de ver as evoluções dos alunos, no que concerne ao adquirir e reconstruir o conhecimento. Com a EJA, além de proporcionar essas evoluções, fico bastante feliz em poder incentivar esses alunos, que fazem parte de uma realidade bem distinta, a conseguirem concluir o ensino médio e a dar continuidade em seus estudos, tanto com cursos técnicos como com graduação. Sem esquecer de citar o aprendizado com as experiências de vida que eles trazem.

Me identifico muito com teatro, música e cinema, pois são as artes que mais gosto de trabalhar em sala. Procuro interagir o conteúdo da disciplina com estas linguagens para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, principalmente para a clientela da EJA, que já chega bastante cansada na escola.

A declaração do professor William Marques, apresentada na sua biografia é um marco que alicerça o trabalho da docência, na crença de sujeitos que estão na

busca pela superação de situações-problema-desafio que impedem a dignidade de sua existência. Para tanto, se fez necessário descolar-se do lugar da individualização, no tempo e respeito aos entendimentos de cada geração, na direção do coletivo, que tem a capacidade de produzir uma construção em resposta aos desafios da/na vida de Jovens e Adultos. A veia artística desse professor soube afinar o diálogo entre o currículo e a ação transarte, na perspectiva da transposição da utilização de diversos objetos como massinha, recortes de revistas e jornais, aplicativos no computador e smartfone, dentre outros, a fim de ter alcançado uma produção artística que comunicou possibilidades de exploração do objeto de estudo de modo crítico, cativante, vinculado à existencialidade e com tenacidade de mudanças na vida desse público da EJA. Condições que estimularam e privilegiaram o ensino e a aprendizagem desses sujeitos-alunos-trabalhadores, de encontro a um tempo-espço que submete esse público, no processo de escolarização tradicional, ao cansaço no noturno, legítimo, de uma longa jornada diária de trabalho.

Muito trabalho, mas gratificante. Quanto às oficinas descobri maneiras distintas de utilizar a tecnologia em prol das aulas de matemática. A relação professor-aluno ficou mais forte. Até hoje têm alunos que me mandam o zap zap pedindo ajuda, sobre questões de matemática e da vida cotidiana. O projeto mostrou e proporcionou a oportunidade de todos trabalharem em equipe, não é fácil. Agora eu acho que a aula das oficinas é muito pouco, uma hora aula é muito pouco.

Encontrei dificuldades em manipular as tecnologias, porém essas dificuldades foram sanadas juntamente com o auxílio mútuo (eu) professor e os alunos. Pensei que sabia manipular as tecnologias, mas não sabia. Tive muita dificuldade em editar vídeos, aprendi juntamente nas oficinas com os alunos. Tive muita dificuldade em postar vídeos no Youtube, aprendi com alguns professores. Não sabia transferir o vídeo do celular para o computador através do bluetooth, aprendi com os alunos. (1º momento de entrevista com o professor Daniel Alves Castro, 39 – Leciona Matemática no CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento EJA – 23C e atua no projeto transarte).

O professor Daniel, registrou um itinerário formativo construído pelo diálogo entre a tecnologia e a Matemática e, sobretudo, alargando o processo de escuta na relação do professor com o aluno, dos alunos entre os seus pares e do aluno para com o seu coletivo. O docente conseguiu dar mobilidade ao fazer pedagógico, que não se esvaziava com o término da aula, mas se ampliava na linguagem tecnológica digitalizada pelos recursos colaborativos: “até hoje têm alunos que me mandam um

zap zap pedindo ajuda, sobre questões da Matemática”. Nesse contexto, a rede social do Whatsapp se configurou como um espaço de compartilhamento de saberes e que se mobilizaram e se transformaram em conhecimentos coletivos. Essa quebra de visão paradigmática de ensinar na transmissão de um conhecimento matemático que precisa se repetir exaustivamente, traduz-se num modelo duro de passagem do conhecimento por alguém, um “Eu” individualizado e legitimado pela capacidade para ensinar. Diante da possibilidade, constatada/verificada pela utilização dessa interface tecnológica com o currículo da Matemática, que pôde ser reconfigurado/ressignificado pelo exercício de uma coletividade que, além de se permitir transitar entre os lugares do presencial e do virtual para construir entendimentos, fez da colaboração a construção dessa linguagem matemática para superar a situação-problema-desafio.

Com a implantação do projeto desenvolvido no CEM 09 percebemos em vários momentos colaboração coletiva da turma. São eles: na criação do roteiro com a exposição de opiniões e reflexões dos alunos perante a situações-problemas. Na edição dos vídeos. Os alunos reuniam-se em dias que não tinha o projeto para gravar os vídeos. Em apenas um caso, a aluna fez o trabalho sozinha, por não aceitar a situação-problema abordada pelo grupo, mas mesmo assim solicitou ajuda aos colegas de sala e pesquisadores.

Discutimos situações-problemas envolvendo corrupção, educação, problemas sociais como moradores de ruas, drogas, economia familiar, consumo água, luz, transporte público e todas essas situações perpassam o ambiente escolar levando os estudantes a refletir sobre os problemas sociais que os rodeiam. (2º momento de entrevista com o professor Daniel Alves Castro, 39 – Leciona Matemática no CEM 9 de Ceilândia – 3º segmento EJA – 23C e atua no projeto transiarte).

O professor Daniel Castro, no 2º momento de entrevista, após o itinerário cumprido da realização do trabalho transiarte no semestre letivo, verificou que a turma alcançou o sentido de colaboração, na perspectiva da coletividade. Desde o levantamento da situação-problema-desafio e seu entendimento, passando pela elaboração do roteiro, uma história que acolheu o tema-problema e se cruzou na história entre os sujeitos, portanto que na sua elaboração visitou as memórias existenciais dos alunos à materialização do vídeo animação. Convém destacar que, no discurso do professor Daniel, o recorte da expressão de uma aluna, salientando sua dificuldade/resistência em se mobilizar na direção dos seus pares, portanto no

sentido de descolar-se da sua identidade de individualização, em relação ao diferente, na direção da coletividade. Situação que se modificou ao passou a solicitar a colaboração dos seus pares, por entender que a interferência deles, certamente, ajudaria na produção da atividade e na construção de um conhecimento mais ampliado. Um reflexo de que o sujeito está para o coletivo, assim como o indivíduo está para sua sociedade, mesmo que tenha resistência em interagir nela.



Figura 11 - Foto do professor de Matemática, Daniel Alves.

Fonte: Daniel Alves

#### **Biografia:**

Daniel Alves de Castro, nasceu na data de 14 de março de 1977, na cidade Taguatinga, Brasília DF. Filho de Amedio Alves de Castro, motorista nascido no Piauí e Germina Alves dos Santos, funcionária Pública, nascida na Paraíba. Casado com Patrícia Rodrigues da Silva, professora nascida em Brasília, com a qual tenho um filho. Professor de Ciências-Matemática, formado desde 1999, pela Universidade Católica de Brasília e Pós-Graduado em Gestão Educacional, pela Universidade Estadual do Goiás. Católico Apostólico Romano, envolvido com o movimento da espiritualidade conjugal - Equipes de Nossa Senhora. Trabalha na Secretaria de Estado de Educação, com jornada de 60 horas semanais, sendo 40 horas diurno no Centro de Ensino Fundamental 12, de Ceilândia, e 20 horas noturno no Centro de Ensino Médio 09, de Ceilândia, na Educação de Jovens e Adultos, atuando com alunos em diversas faixas etárias e experiências diferenciadas de vida, tendo como principal objetivo motivar, ensinar e propiciar um ensino de qualidade a esses jovens.

A biografia do professor Daniel revelou/confirmou um engajamento existencial com a educação, que nas suas 60 horas distribuídas entre dois colégios, ainda encontra tempo, no noturno, para trabalhar a Matemática no diálogo com a transiente. Escolha feita por entender que o público da EJA carece da necessidade de repensar/vincular o currículo da Matemática na perspectiva da relação com a

existencialidade dos seus sujeitos. Viver a realidade da EJA é identificar situações-problema-desafio entre duas gerações: a de jovens e adultos, mas instrumentalizá-los para que possam somar forças na superação dessas situações. É saber que esses sujeitos buscam além da resposta ao sistema avaliativo dos conteúdos curriculares, a certificação da EJA, mas sobretudo um lugar digno na sociedade em que vivem e anunciam sua história, trabalhando com instrumentais de conhecimento e tecnologia que ampliem sua possibilidade de avançar no mundo do trabalho.

Esses relatos dos docentes convidam a uma análise sobre ambas as histórias no reconhecimento do diálogo com a existencialidade desse público de Jovens e Adultos, desejoso por conhecimento que gera vida, que transforma sua condição, desprestigiada socialmente, representativamente, por concluir tardiamente o ensino médio. Enquanto trabalhadores e moradores da cidade da periferia de Brasília, Ceilândia, distantes da igualdade em situações existenciais numa disputa, com outros tantos, por uma possibilidade de emprego que os faça alcançar um lugar que ofereça melhores condições. Não porque o trabalho exercido pelos trabalhadores os desmereça, mas porque não os eleva à condição de pessoas emancipadas, críticas e criativas. Contudo, trazem em sua bagagem, não somente a “vontade de aprender”, mas a crença pela colaboração com o outro, de saberes, de mudanças e, portanto, mais desafiado a viver no mundo que elege a educação, a comunicação e a tecnologia como ferramentas de possibilidade de ampliar a vida com dignidade.

#### 4.4 A experiência com o Diário de Itinerância na EJA: histórias, memórias, aprendizagens...

O Diário de Itinerância, no seu conceito, compreende-se pela capacidade de tocar o cotidiano tangível dos sujeitos, apreender suas sensações e concepções, descrever nuances das falas, registrar expressões, capturar imagens da sua história, das relações e produções, dentre outras possibilidades do seu itinerário existencial. Tratam-se de elementos que figuram nesse instrumento de coleta, arquitetado na co-construção das subjetividades dos alunos, professores e pesquisador, que se fundem, cruzam na perspectiva da construção coletividade. A denominação de diário tem o rigor da exigência de transcrever o caminho percorrido pela pesquisa, anunciando a situação-problema-desafio que a deflagrou, por meio de procedimentos da pesquisa-ação, com a proposição analítica de ressignificá-la e

transformá-la na concretude da vida dos sujeitos, portanto, na ação de interferência avaliativa sobre o objeto descritivo. Situação compartilhada na última roda de conversas das oficinas transiarte, ou seja, 21 de dezembro de 2015 e apreciada com requinte de peculiaridades sobre cada momento. Constitui-se pela relação dialógica construída no cuidado e na tecitura afinada de uma Observação Participante Existencial (OPE), que desde a primeira reunião, com gestores e docentes da unidade escolar, no momento da contratualização, à realização da última oficina com sujeitos-alunos-trabalhadores e sujeitos-professores colaborou com o chão da realidade escolar e, sobremaneira, na vida dos sujeitos, a fim de ser reconhecida, como o foi, uma construção identitária, a da coletividade, nas produções transiarte.

O dia 12 de março de 2015 oportunizou outra itinerância, desta feita, no projeto PROEJA Transiarte, digo outra, pois o pensamento e convicção que me moveram na direção desse coletivo estavam fundados na ressignificação da história, das memórias e experiências dos sujeitos participantes, como condições de ampliar os conhecimentos. Integrando o grupo de pesquisadores do projeto, assumido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília desde 2007, participei com o orientador/coordenador do projeto, junto à referida Faculdade/Universidade, professor Dr. Lucio França Teles, professores da Educação Básica de Jovens e Adultos (EJA), do CEM 9 de Ceilândia-DF, gestores pedagógicos e educacionais nessa unidade escolar, nas decisões político-pedagógicas a partir desse tempo-espço. A reunião avançou para a decisão dessa ação coletiva transiarte no CEM 9, com a validação da direção dessa unidade escolar e correspondência do coordenador do projeto, da representante da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJAD – DF) e de alguns pesquisadores da UnB, confirmando a reunião ocorrida no 25 de novembro de 2014, entre os quais eu me fazia presente e participativo.

Destarte, o 12 de março de 2015 foi marcado pela entrada da pesquisa e/ou dos pesquisadores, financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), orientados/norteados pela Coordenação do projeto PROEJA Transiarte (UnB) e apoiados pelo Observatório da Educação (OBEDUC) no CEM 9 de Ceilândia – DF. Essa parceria registrou um trabalho de envergadura coletiva, comprometida com mudanças na realidade escolar, na prática pedagógica e na realidade concreta dos sujeitos-alunos da EJA. Nesse sentido, a participação/interação e criação passaram a ser nortes atitudinais no desenvolvimento dessa modalidade de educação. Por sua vez, a Comunidade Educativa, daquele território, presenciava a

construção de um conhecimento coletivo, colaborativo e de compromisso com mudanças na/da cotidianidade do aluno, que pelo acesso/utilização da linguagem digital, no ambiente da Internet, da Web, passou a sentir-se incluído nas relações de comunicação e compartilhamento tecnológicos digitais.

Essas reflexões passaram a fazer parte da itinerância e dos registros coletados das interlocuções, percepções e concepções da/na oferta de EJA integrada à ação do projeto Transiarte. Condição que fortaleceu a ação da construção coletiva de conhecimentos e fazeres na vida dos sujeitos, que pela utilização da linguagem tecnológica digital, passou a amplificar suas relações com o mundo do trabalho e na compreensão e superação da situação-problema-desafio. Não se tratava mais de uma possibilidade, mas de uma realização de inclusão tecnológica, capaz de acessar e gerar o conhecimento numa dinâmica de ação-reflexão coletiva, em que o aluno é autor desse processo. Essa postura, visivelmente confrontadora com a forma de ensinar e aprender tradicionais, fizeram da transiarte o fomento para a participação na aula/oficina, de modo que transpunha o conteúdo curricular para aplicação nas relações cotidianas do aluno. Interação que passou a provocar a diminuição de ausências nas aulas da EJA, portanto, promovendo a permanência do aluno na escola e a superação do desafio desse forte fenômeno, a descontinuidade dos estudos nessa modalidade, estabelecida pela exigência da presença do aluno no noturno do CEM 9.

Para tanto, o coletivo Transiarte acenou para a necessidade de avançar além dessa aprendizagem, na dimensão de linguagem transiarte, isto é, de integração entre o currículo de EJA e a EP, na oferta de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC). Vale ressaltar, que esse coletivo já havia, no final da década passada, na Escola Técnica de Ceilândia, praticado a integração entre as oficinas transiarte no CEM 3 e o curso técnico, com certificação ofertada por essa instituição técnica. Diante dessa experiência, no último trimestre de 2014, o Transiarte construiu, coletivamente, a sistematização de três cursos FIC, numa proposta diferenciada em relação ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O movimento do coletivo PROEJA Transiarte, na perspectiva da implementação do(s) curso(s) FIC(s), sistematizado(s)/elaborado(s), realizou, para esse fim, no 16/7 de 2015 uma reunião com as coordenações do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (CEJAD-DF), do Centro de Educação Profissionalizante do Distrito Federal (CEPROF-DF), do Projeto PROEJA Transiarte da Universidade de Brasília (UnB) e alguns pesquisadores da pós-graduação. Alinhamos

ações conjuntas para viabilizar essa oferta na modalidade EJA integrada à EP, apontada para o ano subseqüente, 2016. Particpei das discussões e articulações, pois além de atuar com a EJA no CEM 9, acredito na emergência da oferta ao jovem e adulto trabalhador uma formação técnica, para transitar no mundo do trabalho, com mais oportunidade de apresentar seu potencial criativo-tecnológico aplicado à vida.

Somado a essa mobilização, reflexão e articulação político-pedagógica do coletivo PROEJA Transiarte, no 9 de julho de 2015 apresentava meu trabalho de pós-graduação ao mestrado numa banca da UnB, a fim de que fosse qualificado, como ocorreu. Na oportunidade fiz referência a uma produção sobre a Construção Identitária nas Produções Transiarte, acreditando que pudesse devolver à comunidade do CEM 9, lócus da pesquisa, elementos que marcassem a relevância/necessidade da construção coletiva e colaborativa entre sujeitos-alunos e professores na aprendizagem de EJA, marcadamente pelo perfil trabalhador e ceilandense. Essa escrita reforçou a minha concepção e ação política-educativa, no sentido de que também esse público deve alcançar uma educação emancipatória, pelas categorias/atributos do trabalho coletivo e colaborativo na integração curricular das Artes com a aplicabilidade da tecnologia,



**Figura 12 - Alunos do CEM 9, do coletivo 23C, na apresentação teatral o currículo de Arte (Cubismo).**

**Fonte: Germano Costa.**

Uma educação interfaceada com o mundo do trabalho, em que vivem, e potencializada para transformar as realidades dos alunos. As leituras no campo da tecnologia, da educação, das identidades me conduziram para vivenciar o projeto PROEJA Transiarte e permitiram que eu me identificasse a essa construção coletiva. Afinal, enquanto tempo-espaco político-pedagógico, lutávamos coletivamente, por fazer transiarte, considerando um projeto que ganhava sentido desde o chão da escola do



CEM 9, com a primeira possibilidade transiartística, pela via da linguagem digital, à realidade da Comunidade Educativa. Convém ressaltar, na grandiosidade desse trabalho, que a produção transiarte se constituía pela sedução, criatividade, coletividade e colaboração do potencial humano transformador de sujeitos-alunos. Esse processo de elucidação do alcance do projeto, do encantamento de potencializar a competência artístico-criadora dos alunos-trabalhadores (produção transiarte – arte de transição, do presencial ao virtual-digital), de formalização de parcerias e de participação/interação na construção do planejamento curricular foi brindado com o acolhimento entusiasmado de muitos docentes da modalidade de EJA nessa unidade escolar. Com base nos encontros de março de 2015 e junho de 2015, emergia a segunda experiência de pesquisa-ação nessa realidade escolar de Ceilândia, particularmente, entre os alunos da terceira etapa do 3º segmento de EJA, da turma 23C, e os professores de Arte e Matemática desse grupo. A decisão por trabalhar com essa série/turma também foi suscitada, sobretudo, por parte dos professores e pesquisadores, que projetavam essa ação como continuidade das práticas realizadas no primeiro semestre. Sabedores que esse grupo de alunos, na sua formação escolar, estaria concluindo a EJA, no seu 3º segmento, ao final de 2015.

Considerando que no primeiro semestre letivo de 2015 da EJA, o conteúdo curricular apresentado aos estudantes da 2ª etapa do 3º segmento de EJA contemplou a área de Linguagens e seus códigos, na disciplina de Língua Inglesa, ministrada pela professora Rosemeire Aguiar, se evidenciou a aplicabilidade da língua estrangeira, na perspectiva dos verbos, ações no cotidiano dos alunos, no seu mundo do trabalho. Diante do trabalho, decidiu-se por dar continuidade com os alunos na 3ª etapa, desta feita na turma do 23C. Vale destacar que, muitos desses jovens e adultos haviam experimentado as oficinas transiarte e a utilização da linguagem digital, a exemplo da produção de vídeo, integrando o currículo de Inglês, construído por meio de uma relação dialógica e reflexiva entre eu, pesquisador da UnB, e a docente supracitada, na direção de um planejamento que promoveu a ação pedagógica em sintonia com o mundo do trabalho. Esses vídeos produzidos pela turma do 22C, a partir da orientação/monitoramento de Germano Costa e William Marques, encontram-se no Portal do Projeto Transiarte, site [www.proejatransiarte.ifg.edu.br](http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br) e no site de compartilhamento de vídeos pela internet, um canal de construções globais, o Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=bFoqraBNvwU>.

No primeiro semestre 2015, além da ação docente de Rosemeire Aguiar na realização das oficinas, tivemos o apoio do professor de Artes, William Marques, que ofereceu espaços de suas aulas para apresentar e orientar possibilidades de transitar nos objetos de estudo das artes à aplicabilidade da/na tecnologia, portanto integrada ao currículo, viabilizado pela linguagem transiarte. Essa interação do professor inaugurou um tempo-espaço de colaboração que se ampliaria no segundo semestre letivo. Desta feita, com a participação integral do docente e, também, minha, enquanto pesquisador participante, que pela etapa da contratualização, segundo Barbier (2007), junto aos alunos matriculados na EJA, na sua 3ª etapa/3º segmento, assumimos a discussão sobre uma nova situação-problema-desafio, que emergiu da realidade local do CEM 9, mas muito tangível às adjacências da grande Ceilândia. Imbuídos desses entendimentos, estávamos convencidos de que os alunos da EJA precisavam de uma formação que promovesse aprendizagens vinculadas à vida, ao mundo do trabalho. Diante dessa crença, avançamos para as oficinas transiarte em julho de 2015.

Nesse contexto, realizou-se a primeira oficina com o coletivo da turma 23C em 17 de agosto de 2015, com a presença, inicial, de 17 alunos. Vale ressaltar que ocorreu após o momento de contratualização, realizado uma semana anterior, entre o docente de Artes, William Marques, eu, Germano Costa, pesquisador e participante do PROEJA Transiarte, e os alunos envolvidos no projeto. Na oportunidade, nos permitimos fazer uma escuta sensível das identidades, realidades e expectativas dos alunos, aqueles inscritos até a data supracitada. Após essas falas, no aconchego da roda de conversa, sobre o compromisso de acordos e/ou permissões, o professor e o pesquisador articularam-se na construção de um planejamento coletivo (anexo 7.3), com o objetivo de dialogar com as identidades, contemplar a realidade tangível dos estudantes, na sua maioria carregando a identidade de trabalhador e integrá-la aos objetos de estudo das Artes. Nessa ocasião, foi apresentado aos jovens e adultos o resultado de outras construções/produções nas oficinas, por parte de colegas que transitaram nesse projeto. Um momento que se aproveitou para apresentar o portal/site do projeto Transiarte, a fim de que se familiarizassem com esse espaço/ambiente virtual e, sobretudo, pudessem acessá-lo, muito mais do que um repositório de materiais, mas na condição de reconfigurar as produções. Isto é, transformá-las, a partir de diferentes objetos de estudo, uma vez que são pautadas pela integração entre o currículo e a veia da transiarte, pela tecnologia digital, em novas respostas aos desafios da cotidianidade.

As oficinas, dentro da grade horária do noturno da modalidade de EJA, ocorriam semanalmente, em dois horários, inicialmente na única aula de Artes e, após o segundo encontro, em uma outra aula de Literatura, cedida pela professora Adriane. De tal modo que, nesse encontro, 24/8/2015, já contávamos com um público de 25 participantes, dos quais a maioria era de jovens, estampado em sua aparência, embora, ainda, não tivesse sido coletado/gerado o instrumento formulário do Perfil da Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Na oportunidade avançamos para outra roda de conversa, na ação-provocação de emergir uma situação-problema-desafio que inquietava os alunos. Destacou-se como exercício reflexivo a perspectiva das identidades dos jovens e adultos, ou seja, as histórias de vidas que se escreveram nos espaços da escola e se cruzaram nos relatos de suas memórias, que permitiram o movimento de transcendência no tempo-espço. Um deslocamento que passou a dialogar com o currículo de Artes, particularmente nas linguagens estética e cultural.

Observando esses elementos, as falas interrogavam-se mais do que se afirmavam, diante da realidade posta, contudo, o termo (pré)conceito esbarrava em muitas comunicações, como condição de velar elementos identitários: as produções artísticas, a cultura dos sujeitos-moradores da cidade de Ceilândia. Apesar de apontarem muitas mazelas sociais que mancharam a imagem da cidade, os alunos da turma 23C compreendiam que a forma de superar essas marcas, estereótipos, entendimentos e visões de Ceilândia, desprovidas de contato/conhecimento com a realidade, era revelando uma “outra cara da cidade”, a da cultura, das memórias de quem a ergueu e a tornou importante no cenário da capital federal do Brasil.

Essa oficina foi um momento rico para resgatar a história da cidade, contada pelos sujeitos de Ceilândia. Uma outra configuração de aula, que transformava um dia cansativo de trabalho, afazeres domésticos e noite fria, pois a temperatura estava baixa naquele tempo de inverno, pelo calor do encontro dos sujeitos-alunos, ávidos em registrar suas memórias, identidades e/ou diversidades regionais e saberes, como os artísticos, já comunicados pelo brilho dos olhares e referendados na possibilidade de dar voz às suas realizações existenciais. Os “mais velhos” resgatavam em sua memória a sua juventude trabalhadora e animavam os “mais novos” diante de sua leitura pessimista e fatídica das poucas oportunidades para quem nasceu naquela cidade e estava, ainda, completando a 3ª etapa de EJA (alunos de 17 a 64 anos).

Na semana seguinte, no 31/8, iniciou outra oficina, que confirmou a presença de 25 alunos nutridos pelo desejo em avançar na discussão e/ou reflexão sobre a

situação-problema-desafio, como quem precisava falar de situações paradoxais. Isto é, alguns para nutrir suas raízes, identidades de que não se envergonham, como a de defender o território em que vivem e a cultura que revela suas histórias, outros, queixar-se do destino que os fez moradores de Ceilândia, de velar o endereço de moradia, não obstante revelar que trabalham no “Plano Piloto”. Esses embates solidificavam a apresentação da situação posta como desafio a ser superada, ou seja, a de transformar as diferenças em possibilidade de compartilhamento de novos significados e reforçar seus potenciais identitários, a fim de comunicar as imagens e, sobretudo, a cultura que, de fato, revelam a “cara” da cidade e as competências dos ceilandenses. Nesse sentido, o coletivo decidiu por avançar num trabalho que refletisse, criticasse posicionamentos que reforçam imagens de uma Ceilândia “perigosa”, “criminosa” e, em contrapartida, anunciasse o potencial identitário, na coletividade de seus sujeitos-alunos, que fazem da cidade um lugar de patrimônio cultural em relação ao Distrito Federal. Portanto, anunciou-se a situação-problema-desafio: “O pré-conceito contra o ceilandense” e no grito de inconformidade um lema: “Ceilândia, mostra a tua cara!”. Os alunos estavam muito envolvidos nessa roda de conversas e mesmo os mais tímidos, para falar em público, no seu grupo/turma, desafiavam-se partilhando algumas ideias, diga-se de passagem, muito interessantes.

Dessa forma, partíamos para fazer um diálogo entre a situação desafiadora e o lema, ambos escolhidos para interagir com o currículo de Artes, visitando o objeto de estudo das teorias que deram sustentação às vanguardas artísticas europeias do início do século XX. Convém destacar que essa abordagem, além de romper com a tradição cultural do século XIX, influenciou o modo de ver/ler a realidade identitária brasileira e transformar a relação dos seus indivíduos com a própria vida, a natureza e seus partícipes. Essas reflexões, na forma presencial, estancaram-se na semana do 7/9, em virtude do feriado da “Independência do Brasil”, não obstante mantiveram-se estimuladas no grupo da turma, criado na rede WhatsApp. Apesar de não nos encontramos na oficina, agendamos uma atividade de leitura e representação por parte de grupos menores, com cinco alunos, a partir da compreensão dos elementos que identificam essas vanguardas (Futurismo, Cubismo, Dadaísmo, Expressionismo, Surrealismo) e sua relação com a forma de fazer cultura em Ceilândia, para o dia 14/9.

A oficina dessa data iniciou contando com uma presença diminuída de alunos, considerando o distanciamento de sua realização em duas semanas. Os 20 participantes passaram a fazer essa interlocução entre a situação desafiadora e o lema

e o(s) entendimento(s) das vanguardas artísticas, por meio de representações, que comunicaram a identidade cultural dos ceilandenses. Na oportunidade, tivemos três grupos de trabalho que se limitaram a comunicar as características que reconheceram das vanguardas, contudo, para aumentar nosso entusiasmo com o trabalho, os dois outros grupos ousaram nas suas representações teatrais. Um deles, identificou a influência do Cubismo na valorização das formas geométricas, a partir das construções de Brasília e do Distrito Federal, nos seus espaços culturais e/ou turísticos. Provocaram o coletivo a fim de que interferissem sobre suas apresentações, ao registrarem que lugares e formas de Ceilândia romperam com a cópia de pinturas e lugares similares ao que homens reproduziam da natureza. Comunicaram também a importância da literatura de “Cordel”, muito utilizada pelos repentistas nordestinos que moram em Ceilândia, em relação à fragmentação da linguagem disposta de modo aleatório na concepção de imagens, proposta na vanguarda cubista. Esse grupo imprimiu na turma uma nova forma de ler, estudar e aplicar a Arte ao cotidiano, ao relacioná-la com os espaços que são produzidos pelos seus fazeres culturais.

No 21/9, voltávamos a contar com a presença dos 25 alunos participantes, e fizemos a escuta do último grupo de trabalho com as vanguardas artísticas, desta feita com os elementos do Expressionismo, que marcaram um novo tempo-espço, no século XX, da materialização criativa que emergia do mundo interior do artista. Os alunos desse grupo, destacaram a cultura dos ceilandenses como matéria e forma genuínas nascidas dos muitos artistas nordestinos que vieram para Brasília no ofício de sua construção, mas que aqui permaneceram e fizeram nova história. Muitos alunos identificaram elementos nas suas famílias, outros poucos, com muitas outras experiências, pela idade vivida, reconheciam-se nessa ação-reflexão. O grupo entendia que muitas realizações materiais: na música, literatura, arquitetura e mesmo no esporte brasileiro e, particularmente, dos ceilandense revelam a expressão própria de um povo, de uma gente que mesmo oriunda de realidades socioeconômicas mais desassistidas, carregam com dignidade uma história de vida e realizações que versam a riqueza cultural pouco divulgada e tampouco conhecida sobre sua vida/história.

Essa abordagem calava forte dentro de muitos jovens e, sobretudo, dos adultos, que passaram a comunicar histórias de seus parentes e amigos próximos, na materialização de suas memórias vivas em realizações culturais, por isso estão carregadas de elementos autênticos. Logo, não deveriam ser exploradas por um sistema econômico capitalista, portanto de significado mercadológico de consumo.

Diante da reflexão sobre a cultura ou a identidade do ceilandense e o processo de materialização, como forma de manter viva as histórias/memórias, o projeto Transiarte, comunicou-se, na pessoa do pesquisador participante, no resgate das identidades, numa forma digital transiarte, a fim de ressignificar as aprendizagens, compartilhar riquezas culturais e transformar realidades. Iniciava então uma proposta transiartística, ou seja, uma arte de transição entre aquela de tradição clássica, que reproduzia teorias, técnicas, perspectivas, formatos em pedras, madeiras, papéis, telas e outra, reconfigurada no espaço/ambiente tecnológico digital, pelas inteligências coletivas, em telas de computadores às comunicações em redes de informação.

A oficina do 28/9 revisitou os vídeos produzidos pela ação do projeto Transiarte, dispostos no site [www.proejatransiarte.ifg.edu.br](http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br) e apresentados no início do 2º semestre, como produções inacabadas, ou seja, uma construção à espera de intervenção e transformação por parte de outros interatores. No encontro dessa semana contamos com a participação de 25 alunos, cujos os olhos marejavam uma mistura de desconfiança diante da possibilidade do uso de inovações tecnológicas e necessidade de ampliar possibilidade no mundo do trabalho, sensações que marcavam, sobretudo, a fisionomia dos adultos e falas sobre o desconhecido. Uma percepção do pesquisador participante diante de uma observação fenomenológica dos olhares, das expressões, de uma escuta sensível e multirreferencial de suas falas, na proposição de utilizar computadores, navegar em programas, baixar aplicativos online, mesmo em smartphones, como se deu com alguns alunos da turma 23C.

Na realização da oficina, após a visualização dos trabalhos no site do PROEJA Transiarte, o professor William passou a mostrar possibilidades de materializar as discussões sobre a situação desafiadora, a relação com o objeto de estudo das vanguardas artísticas europeias e os elementos identitários dos sujeitos da EJA, pela linguagem digital. Além do Moviemaker, explorou-se o vídeo editor, VivaVideo, afinal confirmou-se por meio de uma coleta de dados na turma, bem como as justificativas do porquê, que a maioria dos jovens e alguns adultos utilizavam smartphone – 20 alunos da turma de 25 participantes – e o faziam para além do recurso de discagem telefônica, isto é, a fim de acessar conteúdos, capturar imagens, registrar eventos por fotos e comunicar-se em redes sociais. Nesse contexto, fizemos a opção desse editor de vídeo, pois os alunos podiam baixá-lo no próprio smartphone, embora muitos não conseguiram fazê-lo. Destarte, provocamos a realização da atividade extraclasse, para

aqueles(as) que não baixaram o aplicativo e aos que conseguiram, foi dada a tarefa de compartilhar saberes pela grupo WhatsApp da turma.

Na oficina seguinte, comunicaram-se os desafios/dificuldades em relação à baixa do aplicativo no smartphone por parte de alguns e outros quanto ao manuseio do aplicativo tecnológico. Vale ressaltar que, muitos estudantes não conseguiram baixar o editor nessa oficina, pois a internet estava sendo compartilhada do celular de alguns poucos colegas, que tinham rede, pois a escola, na sua prática noturna, não disponibiliza a chave/senha de acesso, alegando que muitos dos jovens, quando lhes fora permitido, não fizeram bom uso da internet. Fato que a gestão pedagógica, educacional e disciplinar, comunicava/afirmava na entrada, por parte de muitos usuários, em sites não permitidos e sem conteúdo educacional, além de abrirem esses ambientes em sala de aula, “atrapalhando o ensino” e “dificultando a aprendizagem”.

Na noite do dia 5/10, numa unidade escolar pública da periferia de Brasília, em Ceilândia, o CEM 9, na modalidade de EJA, realizou sua oficina contando com o número integral de 25 participantes, desta feita, diferente de tudo que comumente se estabelecia como aula tradicional, ou seja, experimentando um momento de tecnologia educacional, pois mexia-se nos tão temidos e materializados smartphones, entrava-se na rede de computadores durante uma aula e, sobremaneira, construía-se novos significados dos objetos de estudo – As Vanguardas Artísticas Europeias – na forma de aprendizagem colaborativa online. A categoria da colaboração podia ser identificada não somente no compartilhamento da internet, mas, à medida que os alunos se ajudavam com entendimentos e procedimentos, desde baixar o aplicativo, manuseá-lo e alcançar a construção de um vídeo que produzisse a marca de tantas mentes e mãos que se permitiram tocar, trocar e elaborar. Mesmo os mais adultos ao cruzarem-se com os mais jovens, estes últimos cansados do rito de ensino tradicional no quadro branco, não perceberam os dois horários passarem tão rápido e, no coletivo, se deram conta que agregaram conhecimentos tecnológicos aplicados a outros componentes.

Apesar da turma se organizar, sentar na sala de aula contemplando a divisão entre os jovens e os adultos, acreditando, aqueles de mais idade, que os mais novos não se comprometeriam na realização dos trabalhos de equipe e, os mais novos, de que os mais adultos eram muito tradicionais para aprender e fazer nessa configuração digital, dado o conflito de gerações na EJA, a construção evocou a intervenção dos outros, da colaboração do “Nós”. O que essas gerações não imaginavam é que a construção do vídeo animação dependia dessa colaboração de ambas as partes, pois

as etapas de produção conversavam entre si e alinhavam-se na sua elaboração. Portanto, essas divergências também eram tratadas como possibilidade de convivência entre os diferentes geracionais, que na conclusão e apresentação do trabalho transiartístico seria reconhecida pelos alunos como superação da individualização.

O prazer socializado pela realização dessa oficina daria lugar a outra lacuna na semana do 12/10, por tratar-se de outra segunda-feira feriado, homenagem à Nossa Senhora da Conceição Aparecida (Padroeira do Brasil – imagem que apareceu no litoral do sudeste paulista). Para desafiar ainda mais esse trabalho com o projeto PROEJA Transiarte no CEM 9, a SEEDF, comunicava naquela semana, pela confirmação do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), a greve da categoria dos professores da escola pública, com início marcado para o 15/10, data que a comunidade escolar comemora o “dia dos professores”. Vale destacar que, apesar de deflagrado o início da greve, não se tinha prazo de encerramento desse movimento sociopolítico. Entretanto, alguns poucos professores no CEM 9 de Ceilândia comunicaram que não participariam da greve, a exemplo do professor William que estava diretamente ligado ao projeto. Nesse sentido, sem maiores orientações do coletivo Transiarte, também formalizei minha continuidade na semana do 19/10.

Nessa data supracitada compareci ao CEM 9, mas era notório a diminuição do público de professores, o que constatei, posteriormente, com a presença de, apenas, quatro docentes, que não aderiram o movimento de greve, dentre eles o professor William Marques. Entretanto, mesmo com a continuidade da oficina nessa data, foi muito comprometida pela ausência da maioria dos alunos, registrando a presença de 9 deles. Nesse sentido, importa comunicar que era a única turma que apresentava esse contingente, o que destaca a ação do projeto Transiarte nessa unidade escolar. Fato revelado pelos gestores e outros docentes, um projeto de fôlego admirável, pois a frequência era regularmente, em média, acima de 85% do total da turma.

Na ocasião fizemos, eu e o professor William, uma avaliação da paralização do projeto nesse período de greve, a fim de reconhecer ou não a adesão à causa dessa classe trabalhadora, bem como evidenciar o impacto na redução da turma, mas o docente acenou com a continuidade da oficina, reforçando junto aos alunos a importância de sua presença, em especial nesse dia da semana. Posição que me fez julgar oportuno dialogar com o coletivo do Transiarte na UnB, a fim de avaliar a minha e a de outros participantes nas oficinas. Na mesma semana, houve uma comunicação desse coletivo para que nos reuníssemos no 23/10, em pauta a análise dessa situação.



A reunião, com a presença do coordenador do projeto PROEJA Transiarte, professor Erlando Reses (em substituição ao professor Lucio Teles, licenciado de seus ofícios para fazer o pós-doutorado na Alemanha); da professora Maria Luiza Angelim, aposentada na/pela Faculdade de Educação (FE-UnB), atuante nos movimentos sociais e provocadora de reflexões político-pedagógicas; dos pesquisadores Dorisdei, Márcia Castilho, Germano e João Felipe, da Pós-graduação, e graduandos da UnB, do curso de pedagogia, envolvidos no projeto, decidiu pela paralização dos trabalhos das oficinas nas escolas em que atuávamos. Essa decisão, em nome da causa política dos professores, permaneceu até o 13/11, quando houve o retorno às aulas por parte dos professores da SEEDF. Destarte, as oficinas realizadas, nos dias 26/10 e 9/11 no CEM 9, considerando que o 2/11 foi feriado de finados, ficaram sob a tutoria, exclusiva, do professor William, que retomou a aplicabilidade do VivaVideo nos smartphones.

Houve, também, a retomada da construção do roteiro, já tratado com os alunos na primeira semana de outubro, como elemento fundante para comunicar as identidades que dão sustentação às histórias de animações transiartísticas e a(s) resposta(s) à situação-problema-desafio. No entanto, apesar dessa pauta explorada pelo professor de Artes, a sala de aula anunciou, novamente, uma baixa presença, 9 participantes. Apesar da posição de encerramento da greve no 13/11 e o aguardo do CEM 9 por um calendário de reposição, vindo da SEEDF, sabia-se que o professor William atuaria na oficina no período do calendário regular, pois não aderiu a greve.

Assim sendo, a apresentação do trabalho/produção final, contemplando a presença/participação do professor de Artes, não poderia ultrapassar o 23/12. Desse modo, retomamos juntos a oficina do 16/11, mas a aproximação do final do semestre e conclusão da 3ª etapa do 3º segmento, provocou o aumento das demandas sobre professores e, sobretudo, alunos – trabalhos, testes e provas – desafiando, também, a culminância do projeto Transiarte, na forma de vídeo animação e resposta à superação da situação-problema-desafio à Comunidade Educativa. Muitos eram os desafios que contabilizávamos, durante o processo das oficinas, para a apresentação da produção transiartística. Nesse sentido, na oficina do dia 23/11, atuamos na conclusão da produção do roteiro, sabendo que no 30/11 viveríamos mais um feriado religioso, desta vez, o “Dia do Evangélico”. Essas duas oficinas voltaram a ter o quantitativo com o qual trabalhamos no processo transiartístico, 25 alunos. Foram momentos que se cruzaram, simultaneamente, o roteiro, nos seus últimos detalhes, e a animação no VivaVideo.

Uma história de dois migrantes que chegaram ao Distrito Federal, uma nordestina e um mineiro, cruzaram suas vidas/culturas numa instalação de alimento, que mais tarde ficou conhecida por Feira Permanente da Ceilândia. Esses dois gêneros, trabalhadores, trouxeram de seus espaços identitários a capacidade de hibridização, que fez nascer uma terceira identidade territorial, a ceilandense. Fortalecida com o nascimento de um filho, que em Ceilândia cresceu, embora sem perspectiva de trabalho, procurasse concluir a EJA no seu 3º segmento, com o sentimento de melhorar as possibilidades no mundo do trabalho. Com as notícias sobre a sua cidade, o descaso com as políticas públicas, abandono, violência, morte e preconceito, despontou no jovem, de 18 anos, a vontade de deixar seu território, em busca de condições dignas. Contudo, seus pais, imersos no Distrito Federal, tendo conquistado sua vida profissional e familiar nesse lugar, se exercitaram em demover essa ideia do filho, a partir de suas experiências como migrantes. Fizeram-no refletir de que a cidade precisava de pessoas não assujeitadas aos problemas, mas sujeitos da construção de novas história/realidades, do fazer identitário da Ceilândia. Para tanto, requeria a divulgação das identidades, que passam despercebidas diante da lamúria de muitos que não conhecem o espaço como lugar privilegiado de produções artístico-culturais. Esse diálogo, permanente, entre as gerações dos adultos, os pais, e dos jovens, o filho, despertou o desejo de superar essa situação-problema-desafio para fazer da educação, da comunicação, da tecnologia digital, da arte e da colaboração categorias que identificassem outra cara: “Ceilândia, mostra a tua cara!”.

O roteiro ganhou corpo e alma, tecidos pela trama de adultos e jovens da EJA. Sujeitos que acreditam numa educação que reconhece os seus elementos identitários, que emancipa para o mundo do trabalho, das relações políticas e éticas, a fim de transformar as realidades, que não ofertam oportunidades para uma vida com dignidade. Concomitante à construção e finalização do roteiro demos passos largos para que a turma 23 C materializasse esse enredo na forma de animação, digitalizada pelo aplicativo VivaVideo e compilada para edição no formato de vídeo animação.

As oficinas do 7/12 e 14/12, respectivamente, foram palco para a utilização dessa tecnologia digital, com o diálogo entre o enredo-roteiro e o formato de vídeo animação, a fim de gerar a edição final do vídeo, produzida pelo professor William, com a colaboração dos alunos. As oficinas se caracterizaram pela coletividade, pois apesar das muitas demandas dos alunos, ocupados com “trabalhos extensos” e provas, com entrega até o 22/12, tivemos a participação dos 25 estudantes na produção conclusiva.

Foi dinâmica a colaboração entre os alunos, sobretudo os que já dominavam o aplicativo no smartphone e conheciam um pouco do processo da edição de vídeo. Reconheceram-se como monitores de seus pares, além de identificarem que a participação do “Nós”, na elaboração da produção, ampliava o campo das ideias, da criatividade, isto é, da arte de criação. Mesmo aqueles mais tímidos, em relação ao uso do aplicativo, geralmente os mais adultos, eram estimulados pelos mais jovens, que não cansavam de dizer o quanto eram capazes, além de utilizarem os recursos em trabalhos com outros componentes. Essa mobilidade tecnológica no coletivo da EJA efetivou-se na capacidade de aproximar os sujeitos, suas diferenças pela colaboração.

A apresentação do vídeo animação à comunidade do CEM 9 de Ceilândia ocorreu no dia 21/12/15. Embora fosse um tempo-espaço que a EJA experimentasse um esvaziamento de alunos, pelo encerramento das atividades do semestre no noturno, mesmo com um novo calendário de reposição diante da greve dos professores, a unidade escolar encontrava-se bem movimentada. Desse modo, nos reunimos no espaço oferecido pela escola, um galpão, construído para apresentações à Comunidade Educativa, tivemos a presença dos 25 alunos da turma do 3º C, alguns outros colegas das turmas A e B, também da 3ª etapa do 3º segmento, dos professores de Arte, William Marques, de Física, Alessandro e do pesquisador Germano Costa.

A apresentação do vídeo animação, postado no Portal Transiarte, [www.proejatransiarte.ifg.edu.br](http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br) e no Portal do Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=gHVqAzr1WeY&feature=youtu.be>, abriu espaço para uma metodologia que nós utilizamos no projeto durante o processo das oficinas, ou seja, a roda de conversas. Desta feita, o objetivo era o de fazer uma escuta sensível dos alunos envolvidos no projeto e coletar entendimentos/concepções, significados e percepções avaliativas do trabalho com a tecnologia digital, na forma de arte de transição integrada ao currículo. Essa avaliação ganhou uma maturidade maior, pois boa parte desse coletivo do 3º C já tinha experimentado o trabalho com oficinas transiarte no primeiro semestre de 2015.

A fala de vários alunos revelou que trabalhar com projeto, como o Transiarte, nas turmas do noturno, sobretudo porque se compõem de muitos jovens e adultos que chegam à escola após uma rotina de trabalho diária, possibilitou uma aprendizagem mais prazerosa, pois movimentava as pessoas, tornando o conteúdo mais dinâmico, abolindo muito da escrita no quadro, cansativa, além de experimentar a tecnologia aplicada à técnica de fazer animações e vídeos.

Estando presente o professor Alessandro, alguns alunos dirigiram-se a ele com a memória da realização de construções de maquetes de Física, no 1º semestre 2015, como um fazer pedagógico que teria surtido mais interesse e envolvimento por parte dos estudantes, pois provocou a criatividade do grupo, exigiu a colaboração e promoveu aprendizados práticos, vinculados à vida. Essa fala provocou outra, que indagou o professor de Física sobre qual a aplicação dessa matéria, quando o que mais faziam era copiar teorias, fórmulas e responder em exercícios e provas.

No contexto das provocações, outra voz se levantou e comunicou que sentido tinha o seu cotidiano de trabalho, o fato de ficar o dia todo em pé na loja de calçados e à noite fazer o sacrifício de ir à escola para escutar e registrar no seu caderno páginas de informações, sem que fossem aproximadas da sua vida/história. Importa registrar que, naquela mesma noite do 21/12, realizaram uma prova de Física e muitos que ali se encontravam, disseram ter ido muito mal, apesar de terem lido e estudado tanto. Nessas falas que se cruzaram, permanecia o silêncio do professor, alguém que ali estava para assistir uma produção transiarte, de seus alunos, ainda que não fosse objeto da Física, talvez pensando que nada tivesse relação com suas aulas, sua prática de ensino, afinal o projeto não foi contemplado por esse componente curricular. Mas, certamente, deve ter alcançado algumas reflexões.

O professor de Artes, William Marques, tomou a palavra com entusiasmo, agradeceu a oportunidade de trabalhar mais um semestre com o formato da transiarte, comunicou, com prazer, a percepção de alunos mais afeitos à tecnologia digital, seus aplicativos, e atentos à relação entre os objetos curriculares e a aplicação em suas vidas. Aproveitou para incentivar os alunos a não desanimarem diante das contrariedades/dificuldades do cotidiano, a lutarem pelos seus sonhos/desejos, a partir de suas realidades, do mundo do trabalho.

Construía seu discurso de apologia às potencialidades do ser humano com base na sua história, contada em flashes, sobre as dificuldades de estudar, vindo de família pobre, da periferia do Distrito Federal, como único filho, entre três homens, que alcançou a universidade pública (UnB). Falou do desejo de entrar para a escola de Música de Brasília, materialização bem próxima. Seus olhos brilhavam à medida que fazia a retrospectiva da sua trajetória existencial, reconhecidamente vitoriosa, e construía uma ponte entre sua história de vida e a jornada de conhecimento, superando os desafios que o sistema capitalista submete os mais empobrecidos e com poucas oportunidades na educação e no mundo do trabalho.

Enquanto fazia a gravação das falas, a filmagem do ambiente e, sobretudo, das expressões dos alunos e professores da EJA, da turma do 3º C, me convencia, ainda mais, de que a oportunidade de aprender é favorecida pela potencialização das capacidades dos sujeitos-alunos, que mesmo submetidos a condições desafiadoras, podem reger-se pelo desejo de aplicar conhecimentos à vida, a fim de torná-la mais realizada e uma existência de sentido.

Outra inferência roubava minha consciência reflexiva, a de que a categoria da colaboração entre os pares, de um coletivo é de fundamental importância para superar situações-problema-desafio da comunidade.

## **Capítulo 5 – Conclusões: avaliação do objeto efetuado no percurso metodológico e inferências sobre o processo investigativo**

Quando um trabalho de investigação científica ousa provocar a suposta neutralidade objetiva da rigidez metódica, embora a escolha pela pesquisa-ação tenha se constituído por reconhecê-la comprometida dialógica e dialeticamente em relação à participação e mudança dos sujeitos envolvidos e/ou de suas práticas, para comunicar a transformação do sujeito pesquisador, a coletividade, a colaboração, as Artes e a transiarte foram categorias que tocaram a minha alma de professor-educador. Afirmo isso, pois mesmo iniciando este trabalho dissertativo solicitando a amplitude dos meus saberes à colaboração de três campos do conhecimento: Educação, Comunicação e Tecnologia, permanecia com uma prática pedagógica reprodutora de uma história dos pensamentos/ideias filosóficas, distante da existencialidade dos alunos, das suas identidades, memórias e saberes.

Não obstante, à medida que minha vida se cruzava com a de outros sujeitos-alunos e professores da EJA e suas vozes evocavam o sentido de coletividade, na relação de colaboração, me provocava a rever minha ação docente. Destarte, alcanço a conclusão destas análises afirmando que, efetivamente, a mudança me tocou e, generosamente, me permitiu reconfigurar a concepção sobre a construção do conhecimento, convocando a colaboração dos pares para uma produção coletiva. O meu fazer filosofia mudou em relação ao tempo-espaço de minha formação acadêmica, dando lugar a um sujeito-professor acolhedor, atento à escuta sensível do coletivo, de percepção dos outros e partícipe no conhecimento, inacabado, transformado, permanentemente, pela experiência da coletividade humana.

O objeto efetuado pelas mentes e mãos de todos que participaram do projeto Transiarte, no formato de vídeo animação, é o resultado da superação do fenômeno da individualização, propagado na sociedade capitalista pela produção de um conhecimento dominante/dominador, centrado na referência de alguma(s) pessoa(s) empoderada(s) de conhecimentos e habilidades, a partir da(s) qual(is) os outros a(s) legitimavam para reproduzi-la(s), à identidade da coletividade, uma passagem do “Eu” para o “Nós” na EJA. Condição que pôde ser percebida na postura dos alunos, que ao estabelecerem a situação-problema-desafio, a ser superada, a relacionaram com a condição da coletividade, como identidade que solicitava a colaboração.

Essa última premissa se sustenta pela avaliação de alunos da turma 23 C, “a nossa colaboração, apesar de se estabelecer numa relação de diferenças, inclusive de idade, entre elas não há ninguém que saiba mais, para dominar e manipular, nem ninguém que saiba menos para se deixar dominar, mas cada qual pode oferecer o que há de melhor para o coletivo” (Marinalva Santo, 40). “A colaboração vivida no projeto, pode sim mudar muitas coisas, inclusive as aulas, de só sentar e copiar, ainda mais com os problemas da nossa comunidade da escola, isso quando os alunos interagir uns com os outros, juntando os saberes na turma para transformar os desafios (Samanta Ferreira, 19). Esses recortes de pensamentos dos sujeitos-alunos dialogam com a abordagem epistemológica da possibilidade do “Nós-Eu”, no entendimento de que a identidade de cada “Eu” está no mundo, imbricada na identidade do “Nós”, compartilhada pelo pensamento de Elias (1991) e Dubar (2009), pede a colaboração do pensamento de Freire (1996), posto sobre a prática educativa, um dos objetos de análise nesse trabalho como feixe iluminador no processo das aprendizagens e das produções transiarte na razão da coletividade.

A grandeza da identidade coletiva, marcadamente nas relações entre os alunos da EJA, na perspectiva da transiarte, se configurou como uma forma de transposição do fazer. Do tempo-espço da fundamentação do curricularmente, atendendo aos conteúdos e avaliações “conteúdistas” para validar o conhecimento ou não, ao diálogo das áreas de conhecimento com a cotidianidade de muitos alunos, no/do mundo do trabalho, a fim de que a “vontade de aprender” – produção de vídeo animação do final do 1º semestre 2015 da EJA no CEM 9 – se transformasse noutra forma de conhecimento de força coletiva-colaborativa para ressignificar a vida, dar sentido a existência do sujeito-aluno-trabalhador. Nesse princípio de produção transiarte, convém afirmá-la como uma arte de transição da manipulação de ideias clássicas, no formato do conhecimento individualizado, na reprodução material para um estado presencial coletivo de manipulação de objetos, como massinha, recortes de revistas e jornais, desenhos, pinturas, dentre outros ao espaço e tempo da virtualidade – identidade transiartística. Por vez, esse lugar do virtual, do desconhecido, passou a ser o espaço de encontro e partilha de um maior número de sujeitos-alunos da EJA, cujas percepções e concepções na perspectiva da colaboração cunharam a produção transiarte (objeto efetuado), mas aberta à reconfiguração de outros sujeitos que acessem e colaborem com o Portal Transiarte. De tal modo que ressignificaram a função do Portal, não apenas como repositório de

produções transiarte, vídeo animações, artigos, dissertações, teses e outros objetos, mas como tempo-espaço da materialização do encontro presencial-virtual, da troca de conhecimento, da busca de saberes e do cruzamento de percepções e concepções na reelaboração de soluções ou superações de situações-problema-desafio lançadas pelas comunidades da escola, do campo, da cidade, da fábrica/indústria, do comércio e de outros espaços que desejem dialogar.

Essa postura de reconfiguração reafirmou a estética da transiarte na concepção de uma arte inacabada, em transição permanente, o que reflete a existencialidade dos sujeitos e de suas ações no mundo, por se fazer com mais olhares, leituras de mundo, abordagens do conhecimento popular ao científico. Essa percepção de inacabamento confere aos sujeitos, pesquisador, alunos e professores a necessidade do sentido da identidade de coletividade, a fim de ampliar as significações pelas diferenças. Para tanto, reconheceu-se a pulsação da diversidade de olhares, interpretações, decodificações, desconstruções diante do que é dado no mundo, do objeto abordado (situação-problema-desafio), da perspectiva de centralidade identitária no “Eu”, que marca a ideologia individualista do fazer, do produzir no mundo com finalidade acabada e de excelência. Não obstante, ao olhar os sujeitos-alunos como seres pensantes, de existencialidade criadora, de intencionalidade colaborativa não me convencia que a partir dessas referências as realidades fossem interpretadas, tão somente, pela segurança e certeza de olhares e conhecimentos limitados/centrados. Mas, de que a possibilidade da coletividade no aprender e ensinar, na construção do produto do conhecimento coletivo se articulasse com a realidade pensada e vivida, dialeticamente e dialogicamente no mundo que se desvela permanentemente e se (re)constrói diariamente.

Outra colaboração valiosa avaliada nesta produção científica dialogou com o pensamento de Barbier (2007), na perspectiva que emerge da discussão sobre a ação humana, que se concretiza na escolha, no confronto com o risco, no diálogo com o novo, como possibilidades de responder ou encontrar superações para essas novas situações-problema-desafio. Nesse contexto, a tecnologia digital, a era da informação, a cultura híbrida, a comunicação multifacetada, ainda que possam se estabelecer como problemáticas para instituições sociais, muitas vezes com papéis muito bem definidos: a escola, a família, o mundo do trabalho e outros espaços, a resposta da coletividade emerge para o risco de uma maioria. Não na leitura/interpretação apenas do senso comum, mas que avança para uma reflexão



mais aprofundada, fundamentada (proposta das rodas de conversas nas oficinas transarte para tratar a situação-problema-desafio por meio do caráter investigativo, que faz dialogar os aportes teóricos com os saberes e experiências acumuladas na história da coletividade) à roteirização desse conhecimento coletivo numa forma de comunicação transartística, por vídeo animação.

No cenário da EJA, a turma 23 C que realizou as oficinas transarte era na sua maioria de seus alunos perfil trabalhador. Logo, a reflexão sobre a relação educação e trabalho desconstruiu um ensino que se planejava e se executava, exclusivamente, para a cobrança de conteúdos apreendidos. Não obstante, formalizou-se pela contratualização entre pesquisador e professores uma ação com foco na aprendizagem de conceitos, desde que se comunicassem com a realidade identitária trabalhadora, empoderando os sujeitos-alunos da linguagem tecnológica digital, amplificada no mundo do trabalho, e com sentido de classe/turma à medida que se reconhecia uma outra identidade, a da coletividade. Esses sujeitos, pelo projeto Transarte, passaram a entender, também, que a cultura tecnológica híbrida – na aplicação de diferentes recursos – tem grande alcance de mobilização social e de trabalho, portanto importa o risco de participar dessa sociedade que emerge nessa configuração, sobretudo nas ações dos sujeitos mais jovens e aderentes a esses artefatos e linguagens. Entretanto, esse movimento e articulação não pode se dar, apenas, no âmbito dessa unidade escolar da EJA, mas precisa alcançar atores externos, que participam das discussões, dos movimentos populares, da política-pedagógica nas instituições de ensino, como a universidade, a fim de alinhar esse diálogo e fazer o enfrentamento do problema, pensando nos sujeitos-coletivos, portanto como construtores do conhecimento coletivo, diferentemente de meros objetos emprestados à formação decadente da transmissão de uma racionalização da lógica do neocapitalismo.

Esta última seção do trabalho está marcada pelo reconhecimento de formas que constroem novos diálogos no processo de aprendizagem, partindo da perspectiva dialógica com o(s) outro(s), na superação dos desafios dessa configuração de sociedade emergente. Pois dialogar consigo mesmo, no papel de se bastar é não se aventurar com os olhares do outro. Na dimensão do outro trago ainda a perspectiva da colaboração de Teles (2012), que aborda o tempo-espço da Web e da Internet, como configurações de potencialidade de visitar o maior número

de sujeitos, caráter de coletividade, e se tecem na proposição da colaboração de significados. Um “Eu” colaborativo que se funde com um “Nós” coletivo.

Ainda sobre a coletividade e colaboração, os alunos nos seus discursos, bem como os professores da Educação Básica da EJA revelaram que a colaboração no ambiente da coletividade não só implica na mudança de postura da individualização (do professor e do aluno) e do processo formativo isolado, como gera o prazer no fazer criativo ampliado pelo coletivo, como foi na aplicação do currículo de Artes e da Matemática na troca de conhecimentos (possibilidades) e revelação de dificuldades (limitações) com o outro. Sinalizaram também que a tecnologia no diálogo com o conteúdo curricular favoreceu a abordagem e apresentação dos significados, no caso das produções transiarte de vídeo animações. Entenderam que quando os alunos participaram com outros das atividades colaborativas, juntos tornaram-se capazes de se coordenar mediante a colaboração, pois demandaram objetivos/metas comuns, a fim de formar um “Nós”, que agia como um tipo de plural para criar tudo, a partir da instituição dessa cultura coletiva colaborativa.

Para tanto, a ação docente no cotidiano escolar ou no chão da sala de aula, onde habitam as histórias e memórias dos sujeitos-alunos, precisa se provocar pela autoavaliação permanente, na exigência do risco, na aceitação do novo e na rejeição de qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996). Uma leitura que aciona o acolhimento do novo, que se debruça sobre a investigação de significado tecnológico, que mudou o pensamento e o comportamento humano nas últimas décadas do século XX e vem reconfigurando novas formas de comunicação, pela identidade da virtualidade. Portanto, acolher, potencializar e emancipar os saberes dos jovens e adultos da EJA não é lhes sustentar com a utilização da tecnologia digital, julgando ofertar outra forma de comunicação inovadora, mas permanecendo com uma educação na concepção de um ensino transmissor de conteúdos distantes da sua existencialidade. Afinal, não responde mais aos apelos dos estudantes, trabalhadores, que avistam horizontes muito mais além dos muros das escolas. A reavaliação da prática na direção da construção coletiva compreende os saberes em seus limites e possibilidades.

Destarte, o itinerário formativo do sujeito coletivo, de construções de conhecimentos também coletivos, onde se fundem experiências sensíveis com o mundo ao seu redor, conceitos da escolarização e a construção de objetos tangíveis, como respostas às situações-problema-desafio da cotidianidade, ganha

poder de transformação na forma de coletivo colaborativo. Nessa perspectiva, os alunos da turma 23C do CEM 9 comunicaram, em momentos avaliativos das oficinas, na partilha da construção do diário de itinerância, que o projeto transiarte tem na sua dinâmica a capacidade de transformar não só a forma de enxergar as coisas no mundo e a relação com os outros do coletivo, como mudar comportamentos individualizados e práticas de aulas reprodutivas e cansativas. Desse modo, conseguiram sinalizar soluções coletivas para as situações-problema-desafio evidenciadas pela turma, mas que tocava à comunidade local.

A turma identificou que a proposta pedagógica das oficinas favoreceu muito o desenvolvimento das atividades e da aprendizagem de forma coletiva, deixando de lado o individualismo, abrindo-se à colaboração, à medida que deu tratamento ao currículo e ao planejamento de disciplinas conversando com a história e a cultura do território ceilandense, portanto com a vida dos alunos. Compreendeu que explorar os conteúdos em relação ao cotidiano promoveu a aplicação dos conhecimentos na superação das situações-problema-desafio.

Trago para esse capítulo da conclusão do trabalho algumas inferências avaliativas sobre o projeto PROEJA Transiarte no discurso do diretor do CEM 9 de Ceilândia: “Considero importante o projeto Transiarte e louvável à medida que promove amarras, uma linha de conexão entre as diversas competências e habilidades com os conteúdos, na prática do aluno, numa relação com ações semelhantes à teoria participante, numa modificação prática para o dia a dia do aluno, e que o professor possa fazer com que isso seja visível, plausível no sentido de transformar o ser humano, a realidade dos alunos” (José Gadelha, 59 ).

Por reconhecer as produções inacabadas, comunico os últimos registros deste trabalho investigativo, de valiosa colaboração por parte dos aportes teóricos sociais e filosóficos da pesquisa-ação existencial, a fim de que outros(as) possam retomá-lo e reconfigurá-lo em nova(s) possibilidade(s) de leitura(s) analítica(s) da transiarte na EJA. Considerando a identidade da coletividade nas relações entre sujeitos-alunos-trabalhadores e professores na categoria da colaboração pela construção de conhecimentos coletivos, apresentados à comunidade local e global na forma de produção artística digital e socialização no Portal Transiarte. Deste modo, escrevo sobre a enorme satisfação de tocar as histórias, memórias e saberes acumulados por jovens e adultos de Ceilândia, que passaram não só a entrecruzar a minha existencialidade, bem como agregá-la de maior sentido de coletividade e

colaboração. Agradeço a cada uma e cada um dos alunos(as) e professores que ao imprimirem seu jeito de reler o mundo, sua forma generosa de lidar com aqueles que apresentam mais dificuldade e com outros que desejam ampliar seu conhecimento, seu modo de colaboração entre seus pares, seu sentido de coletivo para superar os desafios provocaram ressignificações na minha existencialidade e uma quebra paradigmática na crença da minha ação pedagógica centrada no ato de ensinar filosofia para os alunos. Contudo, a minha insistência em utilizar o nome/termo, sujeito, antes do substantivo aluno reforçou a minha crença de que ele atua, interfere e transforma o currículo, a aprendizagem e a sua própria história, na sua cotidianidade, desde que seus professores, sejam educadores, para educá-los à coletividade, colaboração, criticidade, autonomia, responsabilidade, ética, política entre outras categorias de promoção do sujeito, da existência no mundo.

A transiarte, na forma, possibilidade da linguagem já havia sido verificada em outras dissertações e teses, mas a viabilidade da coletividade como identidade, nas produções transiarte, se faz necessária para sacramentar uma construção que se possa reconhecer, de fato, como coletiva. E se promove coletiva, quando o sentido de colaboração da liga entre os pares de uma turma ou grupo. Por essa razão, solicito com esse trabalho, que será partilhado com a Comunidade Educativa do CEM 9, que as unidades escolares da Ceilândia e de outras regiões administrativas do Distrito Federal possam contar com o apoio de políticas públicas educacionais, de movimentos comunitários de natureza emancipatórios para que se avance na capacitação dos sujeitos-alunos da EJA, a fim de que possam desfrutar de condições favoráveis no mundo do trabalho e dignas de se viver.

## 6 – Referências Bibliográficas

ANGELIM, Maria Luiza. **O percurso da pesquisa-ação**. In: TELES, Lucio; CASTIONI, Remi; HILÁRIO, Renato. PROEJA-Transarte: Construindo novos sentidos para a educação de Jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Editora Verbená, 2012.

ARDOINO, Jacques. Editorial, Recherche-action et formation, le travail de terrain [Editorial, pesquisa-ação e formação, o trabalho de campo]. Pratiques de Formation/Analyses, Paris, n. 18, dez. 1989.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1966).

\_\_\_\_\_. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução Guilherme J. de Freitas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-base do PROEJA de nível médio e técnico**. Brasília, 2009.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CARVALHO, Vladimir. **Conterrâneos Velhos de Guerra**. Brasília: GDF/Secretaria de Cultura e Esporte/ Fundação Cultural do DF, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, volume I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder da identidade**. Volume II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COHN, Sergio; PIMENTA, Heyk. Organizadores. Rio de Janeiro: Beco do Azougue. Azougue a editorial, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 37.

DISTRITO FEDERAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais das Escolas Públicas do Distrito Federal**. Brasília, Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2000.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: A interpretação de uma Mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ELIAS, Norbert. **La Société des individus. As transforma es do Equilíbrio Nós-Eu**. Paris, Fayard, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientiza o e Alfabetiza o: uma nova visão de processo**. Revista de Cultura da Universidade do Recife. N  4; Abril-Junho, 1963.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; Tia, não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários   prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradu o: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **Condi o Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. São Paulo, Edi es Loyola, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas Sociais - acompanhamento e análise 21**, Capítulo 4 - Educa o, 2013.

LEMES, Julieta Borges. **O PROEJA Transiarte na EJA do CEM 3 e na EP do CEP-Ceilândia: signific es e indica es de estudantes   elabora o de um itinerário formativo**. 2012. 258 f. Disserta o (Mestrado em Educa o). Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

MACHADO, Adrielle. et. al. **Estudos culturais: O pensamento de Canclini** disponível em <<https://aulasdecomunicacao.wordpress.com/2012/12/18/estudos-culturais-o-pensamento-de-canclini/>> acesso em: 18/02/2016.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: El desafío de los est dios culturales. Globalización y multiculturalidad**. Textos editados por Mabel Mora a. Editorial Cuarto Propio. Chile, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A obra de Sartre: Busca da liberdade e desafio da história. Cole o Mundo do Trabalho**. São Paulo, SP. Boitempo, 2012.

MORIN, André. **Pesquisa-a o integral e sist mica - uma antropopedagogia renovada**. Tradu o de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, Edgar. **Introduction   la pens ee complexe [Introdu o ao pensamento complexo]**. Paris: E.S.F., 1990.

MOSCOVICI, Serge. **Representa es Sociais: investiga es em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REIS, Renato Hilário dos; CASTIONI, Remi; FRANÇA, Lucio Teles. **Construindo o PROEJA no DF - aproximando escolas e construindo referenciais para a política pública**. In: 9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE. Anais. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **A constituição do sujeito político, epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Campinas. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. 2000.

RÊSES, Erlando da Silva. **Do conhecimento Sociológico à Teoria das Representações Sociais**. Ver. Sociedade e Cultura. Jul/Dez. ano 2003. Vol n.06, n.002. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. P. 189-199.

RODRIGUES, Dorisdei Valente. **O Projeto PROEJA/Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Transiarte: A arte de transição**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2015. 252 p.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Metamorfose do espaço habitado**. 5. Ed. São Paulo, HUCITEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnico e tempo, razão e emoção**. São Paulo, HUCITEC, 1996.

TELES, Lucio. **Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte**, In *Visualidade e educação*. Organizado por Raimundo Martins. Goiânia: FUNAPE, 2008.

TELES, Lucio. **Introdução à Transiarte**, in TELES, Lucio; CASTION, REMI; HILÁRIO, Renato. *PROEJA-Transiarte: Construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores*. Brasília: editora Verbena, 2012.

TOMASELLO, Michael. **A Natural History of Human Thinking**. Cambridge, Massachusetts. London, England. Harvard University Press, 2014.

## **7 – Anexos**

**7.1 Formulário de Perfil da Educação de Jovens e Adultos (PEJA)**

**7.2 Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)**

**7.3 Planejamento Curricular de Artes na EJA do CEM 9 de Ceilândia**





Governo do Distrito Federal  
Secretaria de Estado de Educação  
Subsecretaria de Educação Básica  
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos



## Perfil da Educação de Jovens e Adultos – PEJA

### Uma proposta em construção!

O presente Sistema de Informação *on line* foi construído coletivamente por um grupo de professores do Centro Educacional 11 da Ceilândia/DF e teve como inspiração inicial o formulário aplicado no PROEJA- Transiarte que é um projeto de pesquisa integrado pelas Universidades Federal de Goiás, Católica de Goiás, Universidade de Brasília e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. Iniciado em 2007, apresenta como pesquisa-ação na rede pública de ensino do Distrito Federal. Objetiva despertar a identidade cultural na produção artística virtual de jovens e adultos de maneira coletiva e particular. Para tanto, a partir das ferramentas da WEB, permite ao jovem, ao adulto e ao idoso agirem diretamente na transformação do mundo presencial e virtual em que estão inseridos e abona que a experiência em grupo favorece e é fortalecida como práxis pedagógica (sentido da educação libertadora/emancipatória) entre os jovens, adultos e idosos trabalhadores estudantes e professores como SUJEITOS DE SABERES. (Proeja-Transiarte, 2009)

O processo de criação deste Sistema ocorreu durante o Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA, ministrado pela Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, momento em que se percebeu a ineficácia do atual formulário de matrícula aplicada para a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pois não abarca questões relevantes aos sujeitos ao qual se destina, por exemplo, como é a relação com o trabalho, a família, a escola e a cultura? Como foram as experiências anteriores com a escola? Quais as razões que os levaram a buscar uma nova tentativa de experiência escolar? O que almejam com ela? Como eles vivenciam a atual experiência escolar e como a avaliam? Como a escola vem organizando os seus currículos e atividades pedagógicas para atender os jovens e adultos? Há ainda o universo dos estudantes que frequentam os cursos de EJA que é constituído pela diversidade (etária, de gênero, de identidade, de experiências, de credo, de raça). A partir dessas reflexões, nasceu um questionário socioparticipativo e o seu resultado foi utilizado no projeto de conclusão da já citada Especialização. O aprimoramento e a transformação de um simples questionário em um Sistema de Informação *on line* aconteceu no Curso de Formação em Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, do qual participou um grupo de professores do CED 11 Ceilândia/DF.

O *PEJA* está dividido em três momentos: O primeiro momento é para o levantamento das informações requeridas do formulário de Solicitação de Matrícula Escolar - SOME, realizado na secretaria da escola. O segundo momento será para a coleta das informações complementares, proposto em sala de aula e/ou laboratório de informática com o auxílio do(a) professor(a) para posterior processamento. Finalmente, o terceiro momento que é para o detalhamento dos Ambientes Educativos, sugerido também em sala de aula, em uma atividade em grupo compartilhada com os(as) estudantes e o(a) professor(a), no início do semestre.

Diante do exposto, propomos um Sistema de Informação *on line* capaz de dizer quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA no DF, por meio da construção de conhecimento coletiva, propõe-se não somente um formulário de matrícula, mas também um levantamento e um reconhecimento dos demais espaços educativos, pois a partir deles serão percebidas as experiências dos jovens, adultos e idosos trabalhadores estudantes e dos professores como sujeitos detentores de saberes acumulados ao longo da vida.

**1ª Momento – Informações requeridas da SOME, coletado na secretaria da escola.**

**Registro de matrícula N°** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Dados pessoais:**

Nome: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Raça: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ ANEE: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Certidão N°: \_\_\_\_\_ Folha: \_\_\_\_\_ Livro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF/Cartório/Nome do Cartório: \_\_\_\_\_

Identidade N°: \_\_\_\_\_ Data de Expedição: \_\_\_\_\_

Órgão Emissor: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ NIS: \_\_\_\_\_

Endereço Residencial: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone Residencial: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

Telefone do Trabalho: \_\_\_\_\_ Endereço Eletrônico: \_\_\_\_\_

Assinale a alternativa que indica o papel que você ocupa em sua família:

Chefe de família ( ) Arrimo - sustenta a família sozinho.( ) Dependente ( )

Tem filhos ( ) Sim. Não ( )

Quando você vai à escola, tem com quem deixar seus filhos? Sim ( ) Não ( )

**2º Momento – Informações complementares coletadas em sala de aula e/ou laboratório de informática com o auxílio do(a) professor(a) para posterior processamento.**

Nome: \_\_\_\_\_ Matrícula: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nasceu no DF ( ) Sim Não ( ) / se não,

Em que ano chegou ao DF? \_\_\_\_\_ Veio de que cidade \_\_\_\_\_ Município \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Cidade de primeira moradia: \_\_\_\_\_ Outras cidades de moradia aqui no DF:

\_\_\_\_\_

## Situação Familiar

Parentesco	Idade	Escolaridade:SE- EF1-EF2- EM/EMP3- ESc/ESi*	Estuda atualmente	Ocupação atual – vide CBO
Esposa	22	EF1	Não	
Filha	10	EF1	Não	

\*SE:

EF1: Ensino Fundamental até a 4ª série

EF2: Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série

EM/EMP3: Ensino Médio/Ensino Médio Profissionalizante

ESc: Ensino Superior completo

ESi: Ensino Superior incompleto

Sinalize, no quadro acima, com um (1), Necessidades Educativas Especiais (NEE) – Conforme código:

- a) Deficientes Intelectuais – transtornos globais do desenvolvimento
- b) Altas Habilidades/ superdotação
- c) Deficientes Visuais – cegos, subvisão, surdo-cegueira.
- d) Deficientes Auditivos – surdos, deficiência auditiva.
- e) Deficientes Físicos

Sinalize, no quadro acima, com dois (2) o beneficiado por programa social. (Ver classificação)

Sinalize, no quadro acima, com três (3) o(a) aposentado(a).

## Escolaridade

1. Ano em que começou a estudar: \_\_\_\_\_ Descreva o local: \_\_\_\_\_

2. Você já interrompeu seus estudos? Sim ( ) Não ( ) Quantas vezes? \_\_\_\_\_

3. Enumere de 1 a 8 o(s) motivos da interrupção de seus estudos por ordem de ocorrência:

- ( ) Não conseguiu vaga na escola.
- ( ) O horário das aulas não era compatível com o horário do trabalho/ ou de procurar por trabalho.
- ( ) O horário das aulas não era compatível com os afazeres domésticos.
- ( ) Dificuldade de acompanhar o curso.
- ( ) A escola não era próxima da sua residência.
- ( ) A escola não era próxima de seu local de trabalho.
- ( ) Não havia interesse em continuar os estudos.
- ( ) Diversas Retenções (repetência).
- ( ) Não tem ensino regular noturno.
- ( ) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

4. Assinale o motivo que o levou a frequentar o curso de Educação de Jovens e Adultos:

- Retomar os estudos
- Conseguir um diploma
- Conseguir melhores oportunidades de trabalho.
- Teve orientação de seu empregador – chefe.
- Auxiliar na educação de filhos e parentes.
- Acelerar os estudos.
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

5. Você já iniciou algum curso de qualificação profissional?

Sim.  Qual? \_\_\_\_\_ Não.

6. Você concluiu o curso de qualificação profissional?

Sim.  Ano de conclusão: \_\_\_\_\_. Não.

7. Qual o motivo de não ter concluído o curso de qualificação profissional?

- Problemas financeiros.
- Local do curso ficava longe de casa ou do trabalho.
- Conteúdo do curso incompatível com o mercado de trabalho.
- Insatisfação com o curso.
- Não conseguia acompanhar as aulas – dificuldade.
- Problemas de saúde.
- Outro motivo.  Qual? \_\_\_\_\_

8. Você já iniciou algum curso técnico de nível médio? (Exclusivo para o 3º Segmento)

Sim.  Qual? \_\_\_\_\_ Não.

9. Você já iniciou algum curso de educação profissional?

Sim.  Qual? \_\_\_\_\_ Não.

10. Qual o motivo que o levou a nunca ter frequentado curso de educação profissional?

- Falta escola com curso de educação profissional em sua cidade.
- Falta vaga no curso.
- Não há a oferta do curso que você deseja fazer.
- Falta dinheiro para pagar o curso.
- Não tinha conhecimento da oferta de curso
- Não teve interesse.
- Outro motivo.  Qual? \_\_\_\_\_

11. Você já trabalhou na área em que se formou?

Sim.  Nunca.

12. Motivos de nunca ter trabalhado em curso de formação profissional:

- Faltam vagas na área.
- O Curso não preparou para o trabalho.
- Falta de experiência e/ou escolaridade.
- Conseguiu melhor oportunidade de trabalho em outra área.
- Outro motivo.  Qual? \_\_\_\_\_

13. Você trabalha atualmente na sua área de formação profissional?

Sim. ( ) Não. ( )

**3º Momento – Detalhamento dos Ambientes Educativos coletados em uma atividade em grupo compartilhada com os(as) estudantes e o(a) professor(a) na sala de aula, no início do semestre.**

Professor (a) e estudante,

Convidamos cada um (a) a responder este questionário e compartilhar no grupo o que desejar. Obrigado (a).

### **Ambiente de Moradia**

1. Casa própria? Sim ( ) Não ( )

2. Aluguel - Sim ( ) Não ( ) Outra situação: \_\_\_\_\_

3. O local da sua moradia facilita o acesso a esta escola? Sim ( ) Não ( )

Justifique: \_\_\_\_\_

4. Condição de transporte em relação ao acesso à escola: Boa ( ) Regular ( ) Péssima. Justifique:

\_\_\_\_\_

### **Ambiente Escolar**

1. Espaço escolar: Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( )

Justifique: \_\_\_\_\_

2. Como você avalia a qualidade da educação escolar recebida:

Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

3. Avalie como você se sente integrado(a) nesta escola: Bem ( ) Não tão bem ( ) Mal ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

4. Esta escola lhe oferece condições de continuar estudando? Sim ( ) Não ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

5. Como você avalia os recursos pedagógicos?

Ótimos ( ) Bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

6. O que você aprende nesta escola tem melhorado sua vida? Sim ( ) Não ( )

Justifique: \_\_\_\_\_

7. Quais os temas você gostaria que fossem estudados nesta escola?

( ) Meio Ambiente ( ) Drogas ( ) Mundo do Trabalho

( ) Educação Sexual ( ) Família ( ) Gravidez Precoce

( ) Questões de Gênero ( ) Tecnologia

8. Como você avalia o lanche da escola?

( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim

9. Você lancha com que frequência?

( ) Sempre ( ) As vezes ( ) Nunca

## Ambiente de Trabalho

1. Com que idade você começou a trabalhar? \_\_\_\_\_ 2. Onde? \_\_\_\_\_

2. Descreva a sua ocupação atual: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Instituição empregadora: \_\_\_\_\_

4. Que outras ocupações você já teve? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Você tem carteira assinada? Sim ( ) Não ( )

6. Que instrumentos/equipamentos tecnológicos você utiliza no seu trabalho?

( ) Celular, Telefone. ( ) Impressora ( ) Hd, Pen Driver

( ) Computador/Tablet, ( ) Internet ( ) MP3

7. O seu estudo contribui para um bom desempenho da sua ocupação atual/trabalho?

Sim ( ) Não ( ). Justifique: \_\_\_\_\_

8. Você está satisfeito na sua ocupação atual/trabalho? Sim ( ) Não ( ).

Justifique: \_\_\_\_\_

9. Essa sua ocupação atual/trabalho proporciona novos aprendizados? Sim ( ) Não ( )

Por

quê? \_\_\_\_\_

10. Assinale a sua renda (Opcional):

Sem rendimento. ( )

Até ½ salário mínimo. ( )

de ½ a 1 salário mínimo. ( )

de 1 a 2 salários mínimos. ( )

de 2 a 3 salários mínimos. ( )

de 3 a 5 salários mínimos. ( )

Mais de 5 salários mínimos. ( )

## Ambiente Associativo

1. Você já participou da criação de alguma organização? (Gênio, Sindicato, Grupos), Outros?

Sim ( ) Qual? \_\_\_\_\_ Não ( )

2. Você participa de alguma associação, clube, grupo organizado, grêmio estudantil, clube, cooperativa, coral, banda, Outros?

Sim ( ) Qual? \_\_\_\_\_ Não ( )

Por que você participa? \_\_\_\_\_

3. Você exerce alguma função/cargo (diretoria, conselho, etc.)? Sim ( ) Não ( )

Qual? \_\_\_\_\_

Participando da organização houve experiências positivas: Sim ( ) Não ( )

Descreva \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Ambiente Virtual

1. Você tem acesso ao computador em casa ? Sim ( ) Não ( )

2. Em outro lugar? Qual? \_\_\_\_\_

3. Usa a internet? Sim ( ) Não ( ) Para quê? \_\_\_\_\_

4. Tem endereço de correio eletrônico/e-mail? Sim ( ) Não ( )

Para quê? \_\_\_\_\_

5. Usa o Orkut? Sim ( ) Não ( ) Para quê? \_\_\_\_\_

6. Usa Facebook? Sim ( ) Não ( ) Para quê? \_\_\_\_\_

7. Usa MSN? Sim ( ) Não ( ) Para quê? \_\_\_\_\_

8. Usa Skype? Sim ( ) Não ( ). Por quê? \_\_\_\_\_

8. Quais as funções do seu celular que você utiliza? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



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

PROJETO PROEJA-TRANSIARTE



**TÍTULO DO PROJETO:** DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IDENTIDADES DOS SUJEITOS, CURRÍCULO INTEGRADO, MUNDO DO TRABALHO E AMBIENTE/MÍDIAS VIRTUAIS.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_

profissão: \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, Idade: \_\_\_\_\_, estudante do Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia, matriculado no 3º segmento do Ensino Médio, fui convidado a participar e contribuir, voluntariamente, com um estudo investigativo no **Projeto Transiarte: integração curricular e identidade cultural coletiva na estética digital de jovens e adultos trabalhadores. Esse trabalho elabora-se na investigação, com base na metodologia da pesquisa-ação existencial (Barbier, 2002), das produções coletivas construídas nas oficinas transiarte, como linguagens estéticas digitais que comunicam uma aprendizagem interativa entre estudantes e professores. Tal produção dar-se-á no período de 2015, contemplando o projeto.**

Comunico que os grupos de discussões serão registrados em equipamento de áudio, vídeo e fotografia. Registro também que o tratamento dado às informações se desdobrará com o devido sigilo e o material coletado será utilizado, exclusivamente, para fins da pesquisa e análise de dados. Comprometo-me, após o término do estudo e/ou da pesquisa, a apresentar a conclusão do trabalho à Comunidade Educativa referenciada. Informo que todos os registros serão arquivados junto ao grupo de pesquisa PROEJA Transiarte da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Diante do exposto, comunico para fins de conhecimento e autorização que as produções realizadas no coletivo das oficinas transiarte, bem como fotografias, fotomontagens e animações serão postadas no site [www.proejatransiarte.ifg.edu.br](http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br) sob a licença 4.0 *Creative Commons*.

Nessas proposições autorizo o uso de minhas imagens nas etapas da oficina, assim como as entrevistas, textos e fotos para a utilização na tese de mestrado do pesquisador Germano Augusto Caracol Costa, de matrícula 140073574, junto a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Estudante do Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia-DF  
Ceilândia, 8 de abril de 2015.



Atribuição-Não-Comercial-Compartilhalqual CC BY-NC-SA





SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE CEILÂNDIA

CENTRO DE ENSINO MÉDIO 9 DE CEILÂNDIA

PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM O PROJETO TRANSIARTE

DISCIPLINA	<b>ARTES</b>
NÍVEL/MODALIDADE/REGIME	EJA
SEGMENTO/ETAPA	3ª. Segmento / 3ª. Etapa
PROFESSOR (A)	WILLIAM MARQUES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar e utilizar as diversas manifestações artísticas na temática relacionada ao mundo do trabalho.</li><li>• Utilizar o ambiente virtual para pesquisar obras artísticas.</li><li>• Empregar os conhecimentos da Arte no acesso às informações culturais, considerando o contexto socioeconômico do estudante trabalhador.</li><li>• Relacionar as manifestações artísticas com a cultura do estudante.</li><li>• Apreciar e conhecer produções artísticas a partir de softwares livres.</li><li>• Reconhecer a cultura, a experiência de vida e o interesse profissional dos estudantes na produção artística.</li><li>• Relacionar a Arte com os cursos técnicos com oferta no Distrito Federal como designer, gráfica, fotografia, vídeo etc.</li><li>• Reconhecer a utilização da arte nas diferentes profissões contemporâneas.</li><li>• Relacionar a importância da arte e da sensibilidade estética no mundo do trabalho.</li><li>• Estudar a história da fotografia do final do século XIX à atualidade.</li><li>• Empregar a linguagem multimídia na produção artística.</li><li>• Experimentar diferenciados materiais, ferramentas e procedimentos artístico</li></ul>	<p>Leitura e análise simbólicas de obras de arte</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Estética e cultural.</li><li>• Questões identitárias (formação da cultura brasileira).</li><li>• Cultura brasileira e brasiliense em relação à mundial.</li><li>• Aspectos da globalização, obras de arte e suas funções.</li><li>• Produção, criação e análise de objetos artísticos relacionados aos aspectos das obras estudadas em suas devidas contextualizações e linguagens expressivas.</li><li>• Aspectos relacionados à formação da cultura musical na cidade (identidade).</li><li>• Aspectos relacionados ao teatro realizado no Brasil e na capital (artistas e obras).</li><li>• Pesquisa de danças folclóricas, tradicionais e aspectos cênicos nas diversas regiões administrativas do DF.</li><li>• Influência da arte no mundo do trabalho (campo profissional).</li><li>• Visita a um centro cultural (visita a espaços culturais – Caso do Cantador).</li></ul>



**CENTRO DE ENSINO MÉDIO 09  
DE CEILÂNDIA (CEM 9)**

**CONSTRUÇÃO COLABORATIVA:**

**Professor do CEM 9:  
WILLIAM MARQUES MESQUITA**

**Pesquisador/Coordenador da Equipe do Projeto PROEJA Transiarte UnB – FE  
no CEM 9:  
Germano A. C. Costa**

**Equipe do Projeto PROEJA Transiarte UnB – FE: Elaine e Yanca**

**PLANO DE CURSO – ARTES - 3º Segmento de EJA – 3ª Etapa – Turma 3º C**